تطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين

في استراليا والدول الآسيوية والأفريقية

منظورات منهجية ونماذج تطبيقية



دكتور

أحمد اسماعيل حجي

عالم الكتب

تطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين

في استراليا والدول الآسيوية والأفريقية

(منظورات منهجية ونماذج تطبيقية)

د / أحمد اسماعيل حجي

عالم الكتب

٢٠١١ م

رقم الإيداع بدار الكتب المصرية
١٤٧٦٠ / ٢٠١١

مقدمة الكتاب

يقاس تقدم الأمم بعوامل متعددة يأتى فى مقدمتها مستوى القوى البشرية تعليما وصحة وجودة حياة. ويعتبر التعليم أساس النهضة، وأساس الأمن القومى، كما أنه قاطرة التقدم.

وتعتبر كليات التربية بأدوارها المتنوعة، ومهامها العديدة أساس تطوير التعليم بكافة مراحله من الروضة إلى الجامعة. إذ يأتى تكوين المعلم على رأس أولوياتها، من منطلق أن التكوين الجيد للمعلم يسهم بشكل مباشر وحاسم فى تطوير التعليم قبل الجامعى، والتعليم العالى فى ذات الوقت.

ومن هنا فإن تطوير كليات التربية يعتبر شغلاً شاغلاً لكليات التربية ذاتها، وللوزارات المعنية، بل للدولة والنظام السياسى أيضا.

وتشير دراسات عديدة إلى أن هناك مشكلات تواجهها كليات التربية فى العديد من دول العالم المتقدمة والنامية، تؤثر على أدائها وكفاءة خريجيها، يرجع بعضها إلى أسباب داخل هذه الكليات وأسباب أخرى مجتمعية من خارجها. وهذا يستوجب تطوير هذه الكليات لتستطيع تحقيق أدوارها فى تنمية المعرفة التربويه والممارسات التعليمية، وغيرها.

وقد قدمت دول عديدة نماذج للتميز فى تطوير مؤسسات إعداد المعلم تنظيماً وتمويلاً وبرامج، وغير ذلك أخذت أشكالا ومسارات متنوعة تربط بين كليات التربية وكليات الجامعة الأخرى، بل والمدارس أيضا فى تفاعل وتكامل وترابط وتبادل للخبرات، والإسهام الجماعى فى التطوير.

ويجئ هذا الكتاب عن تطوير كليات التربية وبرامج اعداد المعلمين فى إستراليا والبلاد الأسيوية والأفريقية بفصوله العشرة، ليقدم أمثلة متنوعة ومداخل عديدة.

الفصل الأول، وعنوانه منظورات ومداخل منهجية فى تطوير كليات التربية وإصلاح نظم تربية المعلم، ليعرض لمنظورات تاريخية لتربية المعلم ومؤسساتها ومنظورات فكرية ومنهجية ومداخل واتجاهات لإعادة تصميم نظم تربية المعلم.

والفصل الثانى، عن جامعات التربية وإعادة هيكلة مؤسسات تربية المعلم متناولا جامعات التربية فى باكستان واليابان، وهما تمثلان سياقين مجتمعيين مختلفين كثيراً.

والفصل الثالث، عن تطوير تربية المعلم فى آسيا واستراليا كسياق عام للبلاد والنماذج التى تتناولها فصول تالية، هى **الفصل الرابع**، عن تطوير تربية المعلم فى فلسطين وإسرائيل، حيث نجد اختلافات واضحة بينهما فى التوجه والممارسات والمؤسسات.

والفصل الخامس، عن تربية المعلم فى دولتى الصين: جمهورية الصين الشعبية وجمهورية الصين (تايوان)، متناولا السياقات المجتمعية والمؤسسات المتنوعة.

والفصل السادس، عن تطوير مؤسسات تربية المعلم فى استراليا ونظمها، متناولا التعليم فى استراليا وتربية المعلم بجامعة تشارلز ستيورت نموذجاً.

والفصل السابع، وعنوانه تطوير كليات التربية فى إفريقيا فى سياقاتها المجتمعية، الاتجاهات العامة ونماذج من دول شمال إفريقيا: ليبيا وتونس والمغرب.

والفصل الثامن، عن نظم تربية المعلم فى الجمهورية الجزائرية وجمهورية غانا، من حيث المؤسسات والنظم والسياسات.

أما الفصل التاسع والفصل العاشر فإنهما يتناولان كليات التربية ونظم تربية المعلم فى مصر. التطور والواقع، ومشروع تطوير كليات التربية فى مصر، من حيث إرهاصاته الأولى، ثم تطوير خطته وتنفيذه، نموذجاً عربياً للتحديث والتطوير.

إن ثمة حاجة ملحة إلى النظر إلى تطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين باعتباره عملية مستمرة، تحتاج إلى الدعم الشعبى والرسمى والجامعى.

القاهرة، سبتمبر ٢٠١١

أ.د. أحمد إسماعيل حجى

المحتويات

الموضـــــــــــوع	رقم الصفحة

الموضـــــــــــــوع	رقم الصفحة

الموضـــــــــوع	رقم الصفحة

الموضـــــــــوع	رقم الصفحة
١- التحول من الإعداد التقليدى (النورمال) إلى تربية المعلم.	٢٠١
٢- التحول من النظام المغلق إلى النظام المفتوح.	٢٠١
نظام تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة فى الصين الشعبية.	٢٠٣
تكوين المعلم فى هونج كونج ومؤسساته.	٢٠٣
هونج كونج ، الجغرافيا والتاريخ.	٢٠٥
التعليم فى هونج كونج.	٢٠٥
تكوين المعلم فى جامعة هونج كونج.	٢٠٨
• كلية التربية بالجامعة.	٢٠٩
• أقسام الكلية.	٢١١
برامج تكوين المعلم بالدرجة الجامعية الأولى.	٢١١
- برنامج بكالوريوس التربية فى تعليم اللغة الإنجليزية.	٢١٢
- أهداف البرنامج.	٢١٣
- بنية المنهج المقدم.	٢١٤
الإعداد التتابعى للمعلم.	٢١٦
الشراكة مع المدارس.	٢١٧
تدريب المعلم فى أثناء الخدمة.	
الفصل السادس **تطوير مؤسسات تربية المعلم فى استراليا ونظمها**	(٢١٩-٢٣٦)
السياق المجتمعى.	٢١٩
التعليم فى استراليا.	٢٢١
برامج تربية المعلم.	٢٢٣
تربية المعلم بجامعة تشارلز ستيورت.	٢٢٥
- رؤية الجامعة.	٢٢٥
- مجلس الجامعة.	٢٢٦
- كليات الجامعة.	٢٢٦
- كلية التربية وتكوين المعلم.	٢٢٧

الموضـــــــــــوع	رقم الصفحة

الموضــــــــــوع	رقم الصفحة

الموضـــــــــوع	رقم الصفحة

الفصل الأول
منظورات ومداخل منهجية فى تطوير كليات التربية وإصلاح نظم تربية المعلم

مقدمة:

يتميز الإنسان عن سائر الكائنات الأخرى، بأنه كائن عاقل قادر على التفكير، بجانب كونه كائنا بيولوجيا. وتميز الإنسان عن الكائنات الأخرى بالعقل والتفكير جعله كائنا (متعلما) و (مثقفا) فى نفس الوقت.

إذ لا يوجد مجتمع بشرى بلا (ثقافة)، بما تتضمنه من مؤسسات اجتماعية وأنماط سلوك وعادات وتقاليد، وأفكار ومعتقدات ولغة ووسائط أخرى للاتصال، وبنى مادية، تشمل كل ما أنتجه الإنسان من جديد وما أدخله على الطبيعة من تغيير.

والثقافة على هذا النحو صنعة إنسانية، تتراكم وتتعقد، وتكتسب وتنتقل من جيل إلى آخر. والحفاظ على الثقافة، مسئولية مجتمعية، واكتسابها ونقلها وتجريدها ونقدها وتصفيتها من شوائبها كذلك مسئولية المجتمع، وبخاصة منه التربية بكافة وسائطها من بيت ومدرسة وإعلام وغير ذلك.

والتعليم ينهل من الثقافة بمفهومها الواسع المحلى والعالمي الاقتصادى والسياسى والعمرانى والعلمى، فهى مصدره، وهى أصوله. ويمكن له أن يرتقى بها أو يسئ إليها حسب حاله. وبذلك فإن بين الثقافة والتعليم- مقصودا كان أم غير مقصود- علاقات تبادلية تفاعلية.

والتعليم بذلك ضرورة حياة للمجتمع، من منطلق أنه يقوم على منظور تربوى وطنى وعلمى فى آن معاً. ومن منطلق أنه أساس تنمية الفرد وتنمية المجتمع بثقافته وحضارته.

وعندما نتكلم عن التعليم، فإننا لا نتكلم عن مرحلة دراسية بعينها، بمعنى تحويله إلى مجرد تمدرس Schooling، ولكننا نتكلم عن تعليم يصير (تعلما مدى الحياة)، يتجاوز التمييز التقليدى بين التعليم الأولى والتربية المستمرة.

والتعليم إذا كان تنمية مستمرة للفرد والمجتمع، باعتباره عملية مستمرة طوال الحياة، من المهد إلى اللحد، فإنه أيضا بمثابة تنمية بشرية مستدامة.

وتعليم على هذا النحو يحتاج، وفى عصر مجتمع المعرفة بخاصة، إلى ثقافة (مجتمع التعلم)، ذلك المجتمع المعلم المتعلم بكل من فيه من بشر، ومن فيه من أدوات ووسائط وتجهيزات، بمن فيها من التكنولوجيا. ثمة محاولات عالمية تقوم بها المنظمات الدولية لإصلاح نظم التعليم وتحديثها عالمياً، من خلال المؤتمرات والندوات، والبحوث والدراسات، والتقارير المنشورة. وجهود وطنية، فى معظم بلاد العالم المتقدم قبل النامى من أجل تطوير التعليم بكافة مراحله ومدارسه، والدعوة إلى تأصيل مفهوم التعلم المستمر مدى الحياة.

دعائم التربية والتعليم:

ويحدد لنا تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادى والعشرين، المقدم إلى اليونسكو، والمنشور تحت عنوان : (التعلم ذلك الكنز المكنون)، أن هناك دعائم أربع للتربية والتعليم، هى:

١- التعلم للمعرفة:

وهذا النوع من التعلم لا يستهدف اكتساب المعارف المدونة والمقننة بقدر ما يرمى إلى إتقان أدوات المعرفة ذاتها، ليفهم العالم المحيط به ولعيش حياة كريمة ولتنمية قدراته المهنية، وللاتصال بالآخرين. تعلم أساسه متعة الفهم والمعرفة والاكتشاف.

٢- التعلم للعمل:

وهو يقوم على تعلم التلميذ كيف يطبق معارفه تطبيقاً علمياً، وكيف تكيف التعليم للعمل المنتظر.

٣- التعلم للعيش مع الآخرين:

وهو تعلم يؤكد على الاكتشاف التدريجي للآخرين، والدخول في عمل مشترك معهم. ومهمة التعليم إتاحة فرص تعلم الفرد تنوع الجنس البشرى، وأوجه الترابط والتماثل بين كافة أنواع البشر والاهتمام بالتعاون معهم.

٤- التعلم لنكون:

إذ يجب أن تسهم التربية والتعليم في التنمية الشاملة لكل فرد، روحاً وجسداً، وذكاء وحساسية، وحسا جماليا، ومسئولية شخصية وروحانية. وهذا التعلم أساس للتقدم الاجتماعي والاقتصادى والثقافي.

ويبقى سؤال هام، في عصر التكنولوجيا، وتجلياتها من إنسان آل وتعلم من بعد، ومدارس وجامعات افتراضية وغير ذلك. وهذا السؤال هو: هل يمكن أن يتم التطوير التعليمي وإصلاح نظم التعليم دون معلم؟، وربما يجعلنا نطرح أسئلة أخرى هل استطاعت المؤسسات التعليمية أن تسير أمورها من قبل دون معلمين؟ وهل نحن الآن مانزال نحتاج إلى المعلم؟ ثم هل يمكن تحقيق المجتمع المعلم المتعلم، وتحقيق الدعائم الأربع للتعلم والتربية بالمعلم الراهن؟

المعلم وتطوير التعليم:

وقد يمكن القول بأن المعلم أساس العملية التعليمية، وأساس نظام التعليم ذاته. إذ مهما يتوافر للتعليم من مبان ومناهج ووسائل وأدوات وإدارة وتكنولوجيا، فإنها جميعاً فيجانب والمعلم في جانب آخر.

وإذا كان المعلمون في عصور قديمة، قد اختيروا لما اعتبر قدرات فطرية فيهم، وملكات خاصة تميزهم، فإن المعلم الآن (صاحب مهنة) وهو (مدير) العملية التعليمية، و (ميسر للتعلم)، وهو ركيزة مناخ (التعلم النشط)، و(التعلم المتمركز حول الطفل)، ومصمم بيئة التعليم والتعلم من أجل (حل المشكلات) وتحقيق (التعلم التعاوني) وغير ذلك.

ولم يعد ممكنا تعيين معلمين، دون تكوين سابق على ممارستهم العمل، وتكوين فى أثناء هذه الممارسة الميدانية.

وقد أشار تقرير (التعلم ذلك الكنز المكنون) إلى أهمية المعلم وتغير أدواره: بأن عمل المعلم لا يقتصر على مجرد نقل المعلومات أو المعارف، بل يتمثل فى عرضها فى صورة إشكالية، يضعها فى سياق معين، وفى طرح المشكلات ضمن منظورها، كى يتسنى للتلميذ أن يربط بين حلولها وتساؤلات أوسع نطاقاً.

وأكد التقرير على أهمية المعلمين، وعلى ضرورة تحسين كفاءاتهم، واختيار معلمى المستقبل من بين الطلاب الأكثر استعداداً، وتحسين تكوينهم. ومن ثم ينبغي أن يحظى الارتقاء بنوعية المعلمين وتعزيز حوافزهم بالأولوية فى جميع البلدان.

وتشير الدراسات التربوية المقارنة إلى تنوع مداخل إعداد المعلمين فى بلاد العالم، بل وفى داخل البلد الواحد، وتنوع فلسفات الإعداد ونظمه ومؤسساته.

كما تشير إلى أن هناك اهتماماً بتطوير تكوين المعلم تمشياً مع التطوير الحادث داخل المدارس، وما توليه بلاد العالم من اهتمامات بالتعليم وتحسين نوعية المعلمين.

المنظور التاريخى لتربية المعلم:

وإذا كانت كثير من الدول الآن تعد معلميها على مستوى التعليم العالى، وفى كليات تتراوح مدة الدراسة بها بين ثلاث إلى أربع سنوات، فإن الحال قبل ذلك كانت مختلفة، وبخاصة بالنسبة إلى معلمى المدارس الابتدائية، الذين ظلوا يعدون حتى فى دول متقدمة على مستوى التعليم الثانوى. ولم تكن هناك قناعة لدى السياسيين وغيرهم بأن معلم الروضة أو المدرسة الابتدائية ينبغي أن يعد إعدادا عالياً.

ويرى فيمان نمسر Feiman-Nemser أن هناك – حتى عهد قريب – تمييزا فى إعداد المعلمين بحسب المرحلة التعليمية التى يعدون للعمل بها، وتظهر عندما نعرض فيما يلى لأهم مؤسسات إعداد المعلمين تاريخياً:

١- تقاليد مدارس النورمال: **Ecoles Normales / Normal Schools**

لم يكن هناك قبل ظهور مدارس النورمال فى أوائل القرن التاسع عشر مؤسسات أكاديمية لإعداد المعلمين للمدارس الابتدائية. وكانت هذه المدارس فى بداية ظهورها تركز على تقديم مقررات مختصرة للطلاب للتمكن من فهم المقررات التى سيقومون بتدريسها، واكتساب فنيات إدارة التدريس.

وتطورت هذه المدارس مع انتشار التعليم الثانوى، حيث اشترطت الحصول على الدبلوم للالتحاق بها للإعداد كمعلمين بالتعليم الثانوى، ثم دراسة لمدة سنتين.

وقد حدث تحول فى برامج هذه المدارس لإعداد مدرسى التعليم الثانوى، تمثل فى عمق المعرفة المقدمة عن المادة الدراسية التخصصية وتمهينها، إدراكا للفرق بين معرفة المعلم والمعرفة الأكاديمية.

وقد أدى هذا إلى اهتمام بعض مدارس النورمال بتحديد نوعية التدريس فى مقررات طرق التدريس، ثم تحول التوجه إلى ما سمى النظرية الفنية والتدريب على طرق التدريس، وارتبط بها تدريس فلسفة التعليم ومنهجياته.

وأدرك المسئولون عن مدارس النورمال أن مهمة هذه المدارس تتمثل فى خدمة مهنة التعليم من خلال إعداد ممارسين، بتكوينهم تكوينا فعالاً يمكنهم من العمل التدريسى.

٢- تقاليد الفنون الحرة أو الثقافة العامة **The Liberal Arts**

وتعكس هذه التقاليد ارتباط الفنون الحرة بالتدريس، مما أدى إلى النظرة المتساوية لهما والاعتقاد بأنه.لتكون متعلما حراً، يتساوى مع أن تعد للتدريس. وشكلت كليات الفنون الحرة مع المدارس الثانوية حلقة واحدة فى القرن التاسع عشر.

ورغم ما طرأ على كليات التربية - كما يرى نمسر - من تبنى توجهات تربوية جديدة، وإن الاعتقاد السائد لدى القائمين على كليات الفنون الحرة أو الآداب، أن المعرفة الحرة والمفيدة تكفى لإعداد المعلم.

وبدأ إدخال تغييرات على نظام الدراسة بهذه الكليات بالتركيز على التخصص الضيق، بجعل العامين الأولين دراسة عامة، وبدء التخصص فى السنة الثالثة والسنة الرابعة، كاستجابة لاهتمامات الطلاب بالتخصص فى مجال محدد.

وكان وراء العلاقة بين الثقافة والفنون الحرة والتدريس الاهتمام بالقيم الإنسانية والتفكير الناقد والمنظور التاريخى التطورى والمعرفة الموسوعية، إلى درجة أن هناك من رأى أن التربية من الفنون الحرة، وأن دراسة التربية، هى دراسة كل سؤال له أهمية فى الفلسفة والتاريخ وعلم الاجتماع والسياسة.

٣- مدارس التربية بالجامعات Schools of Education:

وتعكس نشأة هذه المدارس تمهين التربية من خلال البحث العلمى والإعداد على مستوى الدراسات العليا. وقد كانت فكرة رجال التربية من إنشاء هذه المدارس وضع إعداد المعلم فى الجامعات البحثية الحديثة فىمستوى إعداد المتخصصين فى الطب والقانون، بما يؤدى إلى الارتقاء بمهنة التعليم، ويؤدى إلى تقديم قاعدة معرفية متخصصة، وتدعيم الإعداد المهنى للقادة التربويين.

٤- برامج إعداد المعلم على مستوى الدرجة الجامعية الأولى Undergraduate Programs

وقد ظهرت كليات التربية لتقدم برامج جامعية للحصول على البكالوريوس بعد دراسة مدتها أربع سنوات.

ولوحظ أن هناك تماثلاً كبيراً وفروقا أو اختلافات طفيفة بين البرامج التى تقدمها هذه الكليات، بما يدفع إلى القول بوجود منهج محورى مشترك بينها.

واشتركت هذ الكليات فى أن تتضمن برامجها مقررات تخصصية، ومقررات تربوية ومقررات ثقافية، بجانب التدريب الميدانى العملى بالمدارس.

وانحصرت الفروق فى النسب المحددة لكل مجموعة منها من ناحية، وتطوير المحتوى أو بقائه على حاله.

وقد جمعت بعض هذه الكليات بين (فكر) كليات الآداب أو الفنون الحرة والإعداد المهنى بتخصيص السنتين الأوليين للثقافة العامة، والسنتين التاليتين للإعداد المهنى.

وطورت بعض كليات التربية فى البلاد المتقدمة برامجها، من منظورات جديدة تضمنت ثلاثة أو أربعة أقسام من المعرفة، هى (الإنسانيات، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية، والفنون الجميلة) وتقديمها كمقررات أو ساعات معتمدة تكون الثقافة العامة المطلوبة للمعلم.

ويدرس الطلاب الذين يرغبون فى التدريس بالمدارس الثانوية، تخصصا علمياً فى أحد المجالات، على حين يدرس الطالب المعلم الذى يتخصص فى التدريس بالمدارس الابتدائية مجالا واسعاً يتصل بمنهج المدرسة الابتدائية.

ويختلف الإعداد المهنى حسب المستوى التعليمى الذى يتخصص المعلم لتدريسه، حيث يدرس معلم المدرسة الابتدائية عدة مقررات فى طرق تدريس المواد الدراسية التى يتخصص فى مجالها، وأما معلم المدرسة الثانوية، فيدرس مقررا فى طرق تدريس التخصص الذى يختاره. هذا بجانب مواد تربوية أخرى فى التربية وعلم النفس وطرق التدريس العامة وغيرها.

نقد نظم تربية المعلم ومشكلاتها:

لكن يواجه إعداد المعلم، نظاماً وبرامج مع ذلك، تحديات عديدة، ومشكلات لا حصر لها على مستوى العالم، ونقداً متعاظماً يستوى فى ذلك دوله المتقدمة والنامية.

ويجد المحلل للنقد الذى يوجه إلى نظم إعداد المعلم وبرامجه، حتى فى الدول المتقدمة التى أدخلت تحديثاً عليها، ثمة اتهامات إما بأنها ماتزال تقليدية، وإما

بأن آثارها فى تعلم التلاميذ فى مدارس التعليم قبل الجامعى غير ملموسة، بسبب الفشل فى إعداد معلمى المستقبل.

ويرى كورثجن وكيسيل Korthgen and Kessel، أن ثمة ضغوطاً فى أماكن عديدة من العالم نحو أن تكون برامج إعداد المعلم مبنية على المدرسة School-based Prgorams تلبى احتياجاتها ومتطلبات التعلم داخلها. ويضيفان أن ثمة اعتراضات من معلمى المعلمين بأن المعلم المحترف أو المهنى ينبغى أن يكتسب ماهو أكثر من الوسائل والأدوات العملية لإدارة الفصل ومواقفه، وأن هذا هو ما تقوم به مؤسسات إعداد المعلم، من منظور أوسع وأرحب عن التربية.

إن ثمة رفضاً لهذا المدخل لأنه يركز على الإجابة عن سؤال فحواه: هل يعتمد إعداد المعلم على النظرية أم على التطبيق؟ عوضا عن سؤال أكثر أهمية – فى رأيهما – هو كيف نوجد تكاملا بين النظرية والتطبيق فى عملية إعداد المعلم؟. وذلك يحقق فاعلية وكفاءة إعداد المعلم، يربط معرفة المعلم بأدائه وسلوكه، بما يمكن من تقديم أساس لتغيير فى المنظور المنهجى Paradigm لإعداد المعلم.

ويؤكد على ذلك، ذلك التقرير الذى أصدرته الرابطة الأمريكية للكليات وجامعات الولايات، بعنوان (صيحة لإصلاح إعداد المعلم) بأن هذه الصيحة لإصلاح وإعادة الحيوية لإعداد المعلم تجئ فى وقتها، وأن جميع الجامعات ورؤسائها يقرون بذلك، وأنهم يقبلون المسئولية الكاملة لتحقيقها من أجل الإعداد الجيد للمعلم الأمريكى، ودوره فى الارتقاء بالتعليم.

كما يؤكد أيضا، عالم التربية الأمريكى جون جولاد John I. Goodlad ، أن الإصلاح التعليمى والمدرسى لايتحقق إذا كان المعلم المبتدئ غير معد إعداداً جيداً للمشاركة فى تحقيق تغيير ذى معنى، مما يتطلب أن تتكاتف مؤسسات إعداد المعلم معا لتحقيق رسالة قومية مشتركة.

وتضيف ليندادارلنج هاموند Linda Darling-Hammond أن أهمية التدريس والتعليم القوى تتزايد فى المجتمع الحديث، إذ إن المستويات المعيارية

للتعلم قد صارت الآن أعلى بكثير مما كانت عليه من قبل، بسبب حاجة المواطنين والعاملين إلى المعرفة والمهارات بشكل متزايد من أجل العيش ومن أجل تحقيق النجاح.

وتجمع الأدبيات التربوية وغيرها بما تشمله من بحوث ودراسات على أن معظم المعلمين الجدد لم يعدوا وفق برامج إعداد تكسبهم المعرفة والمهارات التى تلبى احتياجاتهم نحو الإدارة الناجحة للفصول المدرسية، ومواجهة المشكلات التعليمية والقضايا التى يمكن أن تواجههم فى المدارس. كما أن إعداد المعلمين لم يتغير مفاهيمياً مع التجديدات التعليمية المدرسية والتغيرات المجتمعية والثقافية والاقتصادية والسياسية، وهو ما يمكن أن يتمحور فيما يلى:

١- الغياب المزمن لمكانة تربية المعلم وهيبتها:

ويتمثل ذلك فى النظرة الدونية التى يحظى بها المتخصصون فى التربية والتعليم من الساسة ورجال الدولة والقيادات على كافة المستويات، إلى الدرجة التى يوكلون فيها أمور التربية والتعليم إلى من ليست لهم بهما صلة تخصص علمى وخبرى. وإلى الدرجة التى يعين فيها فى وظائف التعليم غير المتخرجين من مؤسسات إعداد العلم، وهو الأمر الذى يهدم مفهوم ومبدأ المهنية، ويضرب هذه المؤسسات فى مقتل، رغم الادعاءات بالاهتمام بالتعليم وأهمية المعلم، وغير ذلك.

ويذكر جودلاد Goodlad أن رؤساء الجامعات والكليات نادراً ما يذكرون إعداد المعلم عندما يسألون عن أولويات جامعاتهم وكلياتهم المستقبلية. كما أن معلمى المعلمين من أساتذة كليات ومدارس التربية على وعي بأنه لاهم ولا بحوثهم ودراساتهم تحتل منزلة عالية فى أولويات جامعاتهم.

بل إن الطلاب أيضا- كما يرى جودلاد - على وعى بهذه المكانة المتدنية، وكثيرون منهم يشعرون بالاستياء من هذه النظرة، رغم قناعتهم الشخصية المهنية المثالية بأهمية المعلم فى إحداث التطوير.

ويمكن تفسير تلك النظرة، بعوامل وأسباب مختلفة، منها الأداء المدرسى غير الجدي، وضعف تأثير المعلمين على تحسين تعلم تلاميذهم، ومنها النشاة

الأولى لمؤسسات إعداد المعلم، تلك النشأة التى قامت على يد غير المتخصصين، والتى ضمت من ليست لهم صلة بالتربية، واستمرت حتى مع ضم هذه المؤسسات إلى الجامعات. ومنها أيضاتعدد وتنوع مصادر وتخصصات أساتذة التربية وبخاصة فى الدرجة الجامعية الأولى، وفتح أبواب الدراسات العليا على مصاريعها لأى تخصص خلافا لجميع التخصصات العلمية الجامعية الأخرى.

٢- ضعف التحديد الدقيق لتربية المعلم:

ويرتبط بما سبق أن حدود تربية المعلم نظاما وبرامج ليست واضحة، مثلما هى الحال فى الدراسات الطبية والقانونية واللغات وغيرها. فالالتحاق بها أمام الطلاب الراغبين فيها، مفتوح لكل التخصصات، بغض النظر عن صلتها بالتعليم. العام. وتفتقر البرامج المقدمة بكثير من كليات إعداد المعلم إلى الرؤية والرسالة الواضحة والمحددة موضوعياً، وإلى المناهج والمقررات التى تحقق أهدافها الحقيقية، فضلاً عن ضعف ترابطها معاً، مما يجعلها شبه مبعثرة.

ويضاف إلى ذلك غياب المسئولية المحددة عن إعداد المعلم بين الأطراف المتعددة المشاركة فيه. ورغم أن مؤسسات إعداد المعلم، ربما تكون قد وزعت وحددت الأدوار بمشاركة الآخرين، إلا أن مسئولياتها غير مفعلة، وربما تغيب سلطتها أيضاً.

وكثيراً ما نجد تداخلاً واضحاً وتكراراً بين التخصصات التربوية المختلفة، وغياب الحدود بينها، بل وغياب آفاق التكامل أيضاً، مما يجعلها تكرر بعضها، ويجعلها أيضا تعمل فى جزر منعزلة.

٣- انفصال النظرية عن التطبيق:

ذلك أن كثيراً من نظم وبرامج تربية المعلم تفتقر إلى التنظيم والتنسيق الذى يحقق التفاعل والتكامل بين النظرية التربوية والممارسات الميدانية، والربط العضوى بين المواد والوحدات التعليمية النظرية والعمل التطبيقى فى ترتيب متتابع.

كما أن كثيراً من المقررات النظرية التى تقدم من خلال برامج إعداد المعلم، ذات معرفة متقادمة غير تقدمية وذات حداثة، وتفتقر إلى الارتباط بالواقع، وإمكان تطبيقها واقعياً.

ويضاف إلى ما تقدم النظرة التى يلقاها التدريب الميدانى، من حيث حيث ضعف جدية مشاركة الجامعة فى الإشراف عليه، وقبلها التخطيط له، وتأصيله العلمى النظرى المرتبط بما يتضمنه البرنامج من أصول تربوية.

كما أن هناك خللاً فى تبادل الخبرات بين القائمين على المحتوى التنظيرى والمسئولين عن الممارسات الميدانية، وهو خلل يبدأ بأنه لا ينبغي أن يكون هناك فريقان من ناحية، وضعف فى التنسيق بينهما من ناحية أخرى.

ويلاحظ أن نصيب الممارسات الميدانية فى البرامج المقدمة لإعداد المعلم، أقل مما هو مطلوب لاكتساب الطالب للمعرفة الحقيقية بالميدان، والمهارات اللازمة للممارسة الجيدة. هذا بجانب سوء التخطيط والتنسيق الذى قد يؤدى إلى أن يجد الطالب المعلم نفسه فى صراع لتلبية متطلبات كل منهما.

وتفتقر الممارسات النظرية والميدانية لبرامج إعداد المعلم للتعليم الابتدائى والثانوى إلى قاعدة معرفية أساسية للتعليم والتدريس، قد يكون لها دور فى تأصيل كل منهما، وإيجاد تكامل بينهما.

٤- ضعف جودة الأداء بمؤسسات تربية المعلم:

ولا يعنى ضعف جودة الأداء فى مؤسسات إعداد المعلم عدم أو ضعف مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس لمسئولياتهم ومهامهم فقط، بل إنه يتضمن عديداً من أوجه القصور، من أبرزها:

- إهمال تناول السياق الاجتماعى والثقافى للتعليم المدرسى وتلاميذه، مما يؤثر على الفهم المتعمق لأمور كثيرة عن سياق تعلم الطلاب، وتوظيف هذا الفهم فى التعامل مع الأوضاع المعقدة والمتشابكة للتعلم داخل الفصل.
- ضعف إعداد الطلاب المعلمين للتعامل مع تلاميذ متنوعى الاحتياجات التعليمية والاستعدادات والقدرات والميول، التى تحتاج إلى قدرات عالية لتلبيتها والتعامل معها وإشباعها، والتأكيد على التعلم الفردى والتعليم التعاونى معاً.

- ضعف الاهتمام باكتساب الطلاب المعلمين لكفايات مجتمع المعرفة. ومتطلبات الانتقال إلى اقتصاد المعرفة، الذى صار الآن حقيقة واقعة عالمياً.
- غياب تقديم نماذج متقدمة لإعداد المعلمين، والتمسك بالأشكال والأنماط التقليدية، التى تؤدى إلى التمسك بذات المسميات وذات المحتوى القديم الذى كان يقدم فى أوائل القرن الماضى، وغلبة الشكلية على ما قد يتم إدخاله من تجديدات.
- غياب الأثر Impact المتوقع لبرامج إعداد المعلمين، وما قد يكون الطلاب المعلمون قد اكتسبوه، على تعلم التلاميذ داخل الفصول، وتنمية قدراتهم على العيش والعمل فى مجتمع المعرفة.

إن هذا الذى عرضناه يكفى للقول بأن هناك حاجة لإصلاح نظم وبرامج تربية المعلمين وإعادة تصميمها وهيكلتها والمؤسسات التى تقدمها من منظورات عصرية. وهذا يدعونا إلى عرض أبرز هذه المنظورات والمداخل والاتجاهات الإصلاحية فيما يلى.

ويمكن القول بأن هناك عدداً من المنظورات المنهجية Paradigms لإعداد المعلم وإعادة تصميم برامجه وإصلاحها، وكذلك المداخل والاتجاهات الإصلاحية. من أهمها:

أولاً: المنظورات الفكرية والمنهجية:

ومن أهم هذه المنظورات مايلى:

١- منظور القصور والعيوب Defects:

وهو المنظور الذى ينطلق من أن هناك (إهمالاً) أو عدم (كفاءة). إذ ينظر إلى خريجى مؤسسات إعداد المعلم بأنهم دون المستوى، بسبب محدودية فرص التدريب الأساسى الذى تلقوه، وأنهم غير متمكنين من تخصصاتهم، وربما أيضاً لأنهم يجهلون التطور التربوى الحديث ومعطياته التعليمية.

كما تنعكس عدم الكفاءة على معرفة المعلمين، وكذلك مهاراتهم فى القيام بمسئولياتهم، وبخاصة فى تحفيز التلاميذ وتحصيلهم واكتسابهم للمهارات. وينعكس منظور القصور فى تقديم برامج دراسية تقليدية للطلاب المعلمين.

ويتم إعادة تصميم برامج إعداد المعلم وإعادة هيكلتها من خلال منظور سلوكى يركز على اكتساب الطلاب لمهارات معينة، وتبنى مدخل إعداد المعلم المبنى على الكفايات أو اختبارات الطلاب التى تقيس الأداء.

٢- منظور النمو Growth:

ويبدأ هذا المنظور بالتسليم بأن التدريس عملية معقدة ونشاط متعدد الأوجه والمداخل، وبالتالى هناك الكثير مما ينبغي معرفته أكثر مما يعرف، وأن الحافز للتعلم أكثر عن التربية، ليس فى إصلاح عدم الملاءمة، ولكن فى البحث عما يمكن أن يجعله أفضل ممارس لفن التدريس. والمعلم الكامل هو الذى يعرف بوضوح الكثير عن البيداجوجيا من غيره، وأن هناك طرقاً عديدة يتمكن من استخدامها فى تعليمه.

ويركز المدخل على التسليم بأن المصدر الرئيسى للمعرفة ليس فى الخبرة الخارجية، ولكن فى خبرات التدريس نفسها. وإذا كانت هذه الخبرة التدريسية هامة، فإنها غير كافية مالم يصاحبها تأمل فيها.

وإعادة تصميم نظام وبرامج إعداد المعلم وفق هذا المنظور لا تتم بعلاج القصور فى الطالب المعلم، ولكن فى النظام نفسه.

٣- منظور التغير Change:

وينطلق هذا المنظور من أن هناك حاجة لنظام تعليمى ينفتح على التغيرات التى يتعرض لها المجتمع، وأن على المدارس أن تستجيب لهذه التغيرات فى المجتمع المحلى وهذا المنظور ينطلق من افتراض أساسى، هو أن النظام التعليمى يحتاج إلى (إعادة توجيه)، من وقت إلى آخر تبعاً للتغيرات الثقافية والاقتصادية

والعلمية والتكنولوجية في المجتمع، وان إعادة التوجيه هذه محكومة بالنظام السياسي القائم.

وتشير الدراسات والبحوث الحديثة عن تنفيذ المناهج والتغيير التربوى إلى أن هناك مبادئ أساسية ومداخل هامة مثل المشاركة المجتمعية والبيئة المحلية. والتفاوض مع الجماعات المختلفة والأحزاب السياسية، والقيادات المحلية، والدعم طويل المدى، وغير ذلك وأن نجاح هذه المبادئ يتوقف على بقاء النظام مفتوحاً أمام خيارات متنوعة.

٤- منظور حل المشكلة Problem-Solving:

ويفترض هذا المنظور أنه بسبب كون التعليم عملية معقدة وصعبة، وأن الظروف المحيطة به دائمة التغير، فإن المشكلات تظهر فى المدارس والفصول. وأنه لذلك ينبغي أن يتم تشخيص هذه المشكلات عن طريق المعلمين، الذين يواجهونها مباشرة، وهم وحدهم الذين يعرفون تلاميذهم والسياق الذى يحيط بهم.

ويدخل تحت هذا التسليم أن أنشطة برامج إعداد المعلم تقوم على دراسة هذه المشكلات ووضع حلول لها وتطبيق هذه الحلول وتقويمها.

كما أنه إذا كانت هناك حاجة إلى مستشارين خارجيين، مما يعتبر أمرا مرغوباً، فإن التغيير الفعال يتم عن طريق هؤلاء الذين يعايشون المشكلات ويدرسونها ويضعون حلولالها.

وقد أدخلت المدارس نظما وإجراءات رسمية للتقويم الذاتى، استجابة للضغوط الخارجية عن المحاسبية.

وإذا كان هناك توجه بأن المدرسة يمكن أن توظف لتكون مركزا للتطوير التعاونى للمناهج وتقويمها، فإن هذا التوجه يرتبط منظور حل المشكلة، الذى يرى أن المشاركة فى الأنشطة يعتبر أحد الأشكال الإنتاجية لإعداد المعلم.

ويرجع ذلك إلى أن المدرسة مجتمع طبيعي له وسطه المحدد، وأن معظم الخبرات التى ترتبط بالتحسين والتطوير تسكن عقول المعلمين، وأن مشاركتهم فى صنع القرارات يعتبر متطلبا أساسياً للتغيير ذى المعنى داخل الفصول.

٥- منظور المدرسة كنقابة أو اتحاد للمنجزين Perofrmers' Guild:

وفى ضوء هذا المنظور فإن الهدف الأساسى لإعداد المعلم تطوير الممارسة للفصل المدرسى، بشرط حماية استقلال المعلمين وحريتهم. ويقوم المعلمون هنا بزيارة فصول بعضهم البعض، ويناقشون ما يرونه فى مناخ غير تقييمى ودون إصدار أحكام. وهنا يستفيد كل معلم من رؤيته لأداء غيره فعليا، ومن تلقى تعليقات وتعقيبات ومقترحات زملائه على ما رأوه فيه وعنه.

وهناك أساليب عديدة للوقوف على إنجازات المعلمين وإفادتهم والإفادة منهم، تتمثل فى: تشجيع مجموعات صداقة صغيرة للمعلمين لتبادل الزيارات فيما بينهم وأن يبدأ المعلمون الجدد زيارة المعلمين الأقدم أو المشرفين عليهم. وكذلك القيام بتبادل الزيارات بين معلمين من مدارس متجاورة. كما يمكن أن – أو ينبغي أن – يزور خبير خارجى أو استشارى المعلمين ونقل الخبرات بينهم.

ثانياً: مداخل واتجاهات إعادة تصميم نظم تربية المعلم وإصلاحها:

تتعدد مداخل واتجاهات إصلاح نظم إعداد المعلم وبرامجه، وإعادة تصميمها. ونعرض فيما يلى لأهمها عمليا وتطبيقياً:

١- مدخل الإصلاح بالمشاركة أو التعاون Co-Reform، بين إعداد المعلم والمدارس وغيرها ويقوم هذا المدخل على أساس أن إعداد المعلم، حتى وإن كان مسئولية مؤسسات الإعداد، إلا أن هناك شركاء فى المسئولية ومستفيدين من عملية الإعداد.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن العلاقات المنظومية Systemic Relations والشراكة المتبادلة بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس هامة إلى

درجة كبيرة فى كافة أشكال ومستويات الإعداد. وهذا التعاون يتم فى مجالات وميادين متعددة، منها:

أ - التدريب الميدانى كمكون فى برامج إعداد المعلم قبل الخدمة.

ب - البحوث والتطوير.

جـ - أنشطة تحسين الأداء المدرسى بين مؤسسات إعداد المعلم والمعلمين والمدارس، يمكن أن تهيئ لإقامة ثقافة مهنية للتعلم والتطوير للمدارس وكليات التربية. ويتم هذا التطوير فى المشاركة فى معظم الدول الأوربية.

وهناك تأكيد رسمى ومهنى على التدريب عالى الأهمية فى إعداد المعلم قبل الخدمة ويأخذ هذا التدريب أشكالاً مختلفة، منها:

أ - تدريب على التدريس قصير الأجل داخل المدارس الملحقة بكليات التربية أو الجامعات.

ب - تدريب على التدريس طويل المدى داخل المدارس.

جـ - التدريس المصغر فى مؤسسات إعداد المعلم.

د - تدريب فى مواقف غير مدرسية مع التركيز التربوى والاجتماعى.

وقد ظهر إلى حيز الوجود مفهوم مدارس التنمية المهنية Professional Development Schools لتقدم نموذجاً لكيفية تكامل تدريب الطلاب المعلمين والدراسات الأكاديمية والبحوث والتطوير فى المدارس ومؤسسات إعداد المعلم والتدريب فى أثناء الخدمة.

ويركز مفهوم مدارس التنمية المهنية على الشراكة المتبادلة فى ميادين متعددة.

ومن نماذج هذه الشراكة مبادرة الإصلاح التعاونى لإعداد المعلم فى ولاية جورجيا الأمريكية. وقد بدأت هذه المبادرة عام ١٩٩٥، وهى تطوير تعاونى بين مكتب الاستعداد المدرسى وقسم التعليم بالولاية، وقسم التعليم الفنى وتعليم الكبار، والتعليم الجامعى فى جورجيا. وحدد هدف هذه المبادرة فى:

أ – تحسين تحصيل الطلاب، من مرحلة ما قبل المدرسة حتى ما بعد التعليم الثانوى.

ب – مساعدة الطلاب على الحراك من نظام تعليمى إلى آخر.

جـ – ضمان أن كل الطلاب الذين يلتحقون بالتعليم بعد الثانوى يهيأون للنجاح.

د – زيادة الإتاحة والنجاح لكل طلاب التعليم بعد الثانوى، وبخاصة للجماعات ذات الدخل المنخفض والأقليات.

هـ – الإصلاح المرتكز لكل المنظمات التعليمية على الممارسات للوصول بالتعليم قبل العالى إلى مستويات معيارية عالية. ويركز هذا الهدف على الإصلاح التعاونى لإعداد المعلم، وبرامج إعداد متقدمة والمدارس العامة.

وقد ظهر أثر هذا التطوير فى إعداد المعلمين من خلال الأعمال الأولية للجنة المختصة فى:

أ – وضع إطار عمل شامل للتغيير.

ب– توصيات لزيادة إمكانية الحصول على بدائل لبرامج إعداد المعلم.

جـ – إتمام وضع أسس لوظائف التدريس فى جورجيا فى ضوء توصيات NCTAF، من حيث:

- وضع مستويات معيارية للمعلمين والتلاميذ.
- تطوير إعداد المعلم والتنمية المهنية له.
- تعيين معلم مؤهل فى كل فصل.
- إنشاء مدارس تكون بمثابة مراكز للتعلم.

كما أن ولاية ميريلاند الأمريكية قد تبنت مبادرة للإصلاح التعاونى، ووضعت استراتيجية تضمنت المكونات الآتية:

أ – توظيف المعلمين: باختيار المعلمين وفق معايير موضوعية.

ب – إعداد المعلمين: بزيادة أعداد الكليات، وقياس مخرجات البرامج وفاعليتها.

جـ – المحاسبية للمعلمين: وتشمل جودة الإعداد، وجودة الأداء.

د – تدريب المعلمين الجدد.

هـ – الترخيص.

وقامت جامعة تكساس فى أرلنجتون وكلية التربية بها بتقديم نموذج للقيادة فى تحسين جودة إعداد المعلم فى ولايتى تكساس ودالاس، من خلال الشراكة التعاونية للمدارس، وتشمل معلمى المدارس العامة، والإداريين، وأعضاء هيئات التدريس، ورجال الأعمال، والوكالات الحكومية وجماعات المجتمع المحلى.

وقد هدفت هذه الشراكة لتحسين برامج إعداد المعلم، وكذلك تحسين جودة مدارس التعليم العامة فى الولاية.

ثمة مكون هام يتمثل فى تقاسم عملية صنع القرار، الذى يضم المربين والمواطنين من جهات مختلفة ليكونوا معا مجلس إعداد المعلم، ليخدم فى عملية صنع القرارات عن طريق التعاون والمشاركة.

والخلاصة أن عملية إعادة تصميم نظام إعداد المعلم وتنميته مهنياً مسئولية مشتركة بين المدرسة والجامعة من حيث تشكيل فرق العمل فى هذه العملية، ومن حيث تكامل الجوانب النظرية والعملية، ومن حيث التعاون فى عملية التدريس والتدريب وغير ذلك.

وتنظر الأدبيات التربوية إلى هذا المدخل على أنه (شرط ضرورى) للإعداد عالى الجودة للمعلمين من ناحية، والتركيز على الجوانب العملية وقيامها على أصول نظرية وتكاملهما معاً، وتحقيق الإفادة للجامعة والمدارس.

٢– مدخل: تربية المعلم وتنميته مسئولية كل الجامعة:

وإذا نظرنا إلى المكونات التقليدية لبرامج تربية المعلم، نجد أنها تشمل مكونا ثقافيا، ومكونا تخصصياً علميا أو أدبيا، ومكونا تربويا مهنياً. وهذا يعنى تنوع المكونات وعدم اقتصارها على المكون التربوى، كما يعنى بداهة قيام أعضاء هيئة التدريس من كليات أخرى بالجامعة بالمشاركة فى التعليم والتدريس.

ولذلك فإن إعادة تصميم برامج إعداد المعلم تشمل الجامعة كلها بكلياتها وأقسامها المختلفة فى التدريس والتديب الميدانى والأنشطة المختلفة، وقبل ذلك عملية إعادة هيكلة النظام والبرنامج.

وقد تبنى المشروع ٣٠ (Project 30) الذى دعمته مؤسسة كارنيجى فى نيويورك، باعتبار أن مجموعة الثلاثين عالماً فى التربية والآداب والعلوم تقدم نموذجاً للتعاون والتكامل الجامعى لإعداد المعلم كإصلاح شامل. وكان هؤلاء الثلاثين يمثلون ثلاثين كلية.

وكانت هذه المشاركة بين كليات التربية والآداب والعلوم ذات أهمية فى تناول المحاور المتنوعة للمشروع والمشكلات التى ظهرت فى كل منها، والتى لايمكن لتخصص واحد بمفرده أن يتولى حلها. وقد كان من مسئوليات فريق المشروع البحث عن إجابة لأسئلة خمسة، هى:

أ – فهم مادة التخصص. كيف ينبغي أن يكتسب المعلمون معرفة شاملة للمادة أو المواد الدراسية التى يحصلون على ترخيص بتدريسها؟

ب– الثقافة أو المعرفة العامة والحرة. كيف يصبح المتخرجون فى برامج إعداد المعلم على معرفة كاملة وأشخاص متعلمين تعلما حراً؟ وكيف يكتسبون معلومات هامة لا يتوقعها أحد منهم لتدريسها مباشرة؟

جـ – معرفة المحتوى البيداجوجى: كيف يتعلم طلاب برامج إعداد المعلم كيفية الاهتداء إلى معرفتهم للمادة الدراسية إلى موضوعات قابلة للتدريس لعدد كبير من التلاميذ؟

د – منظورات متعددة الثقافات وعالمية وإنسانية أخرى: كيف يمكن للمنهج أن يعد بكفاءة تراعى أمور الجنس والعنصر والنوع والثقافة؟

هـ – دخول مهنة التدريس. كيف يمكن زيادة أعداد ونسب الأشخاص من الأقليات فى كل المستويات، والأشخاص الموهوبين أكاديميا فى كل المستويات من الرجال والنساء فى مجالات مختارة؟ .

وقد قدم المشروع ستة مداخل لتحسين فهم معلم المستقبل للمادة الدراسية، هي:

(١) التخصص البينى الرئيسى. وهذا الاختيار بمثابة مجموعة من الموضوعات المترابطة المنصهرة فى حالة التعليم الابتدائى.

(٢) فلسفة مادة التخصص، ويركز المدخل على فلسفة كل مادة تخصصية، مع التأكيد على البنية الخاصة بالمادة.

(٣) مدخل الكتاب الدراسى أو الكتب الكبرى. ويغطى هذا المدخل مقرراً غير عادى للدراسة يتضمن قراءات محددة لكتب بعينها، مرتبطاً بفحص الكتب المدرسية وتغطيتها التربوية للمقرارات الدراسية.

(٤) المعرفة الجينية. ويتناول هذا الاختيار دراسة أدبيات علم النفس النمائى من منظور تطور ونمو المفاهيم التى تشكل المنهج. ويدرس الطلاب، وفقا لهذا المدخل المحددات والمعوقات النمائية ذات الصلة لاكتساب التلاميذ للمعرفة الخاصة بالمنهج.

(٥) تخصص علم النفس المعرفى. ويتناول الطلاب الاعتبارات ذات الصلة بكيف يعمل العقل رياضيا وتاريخيا، وغير ذلك.

(٦) التخصص الفرعى للمعرفة الخاصة بالمحتوى البيداجوجى. ويتناول حقيقة أن المعلمين يحولون ما يعرفونه إلى موضوعات قابلة للتعليم والتدريس.

ويعد هذا المشروع نموذجاً للتواصل بين كافة التخصصات داخل الجامعة لإعادة بناء منظومة إعداد المعلم وتدريسها والإشراف عليها.

٣- مدخل المستويات المعيارية:

من حقنا أن نقول إن حركة المستويات المعيارية قد جاءت بعد حركة الكفايات، وإعداد المعلم على أساس الكفايات. وقد استقرت المستويات المعيارية كحركة ارتبطت بالجودة وشيوع الأيزو وشهاداتها. ولقد صارت المستويات المعيارية بمثابة عقد Contract للنوعية والجودة وصولا إلى التميز بين المؤسسة

التعليمية، والجماهير آباءً وطلاباً من ناحية، وقيادة سياسية ومؤسسات اقتصادية بل وسوق عمل محلى وعالمى من ناحية أخرى.

وقد ظهرت حركة المستويات المعيارية فى الولايات المتحدة، كدولة صاحبة سبق فيها بعد تقرير أمة فى خطر عام ١٩٨٣، متمثلة فى مستويات معيارية للتعليم الحديث، وما تزال مستمرة إلى اليوم.

وقد حددت أدبيات تربوية متنوعة مجالات حركة المستويات المعيارية فى التعليم فيما يلى:

أ – المستويات المعيارية الأكاديمية، التى تصف ما الذى ينبغي أن يعرفه الطالب، وما الذى يكون قادراً على فعله والقيام به فى مجالات الدراسة الأكاديمية فى كل مستوى تعليمى.

ب– المستويات المعيارية للمحتوى، وهى تصف الاتفاق الأساسى حول الكيان أو المكون المعرفى للتعليم الذى ينبغي أن يعرفه جميع الطلاب.

جـ – مستويات الأداء المغيارية، وهى تصف عند أى مستوى للأداء يكون الطلاب جيدى الإنجاز، بما يمكن وصفهم فيه بأنهم متقدمين وأكفاء، وفق مستويات أداء قياسية.

وقد صاحب ظهور حركة المستويات المعيارية، بروز مدخل تطويرى تغييرى هام هو مدخل الإصلاح التعليمى القائم على المستويات المعيارية Stadards-Based Education Reform ، حيث تستخدم المستويات المعيارية لتوجيه وقيادة جميع مكونات النظام التعليمى.

وقد اهتم المهتمون بحركة إصلاح التعليم القائمة على المستويات المعيارية، بأن تكون هذه المستويات المعيارية واضحة، وقابلة للقياس لجميع تلاميذ المدارس، ويقيس النظام القائم على المستويات المعيارية مستوى كل طالب على أساس مستوى مجرد، بدلا من قياس درجة جودة أداء الطالب مقارناً بالآخرين، كما هى الحال فى المعايير Norms.

وتعتبر المستويات المعيارية تطويراً للتعليم على أساس المخرجات Outcomes- Based Education، التى لاقت اعتراضاً فى الولايات المتحدة الأمريكية.

وتركز المستويات المعيارية على هدف إتقان الكفايات اللغوية قراءة وكتابة واتصالاً وإعداد قوى عاملة، هى هنا المعلم القادر على المنافسة، إذ:

أ – تحدد المستويات المعيارية ماذا يحتاج الطلاب لمعرفته وفهمه والقدرة على القيام به.

ب – تكون المستويات المعيارية ملائمة نمائياً من ناحية، ومناسبة للمستقبل المهنى الوظيفى والاحتياجات والمتطلبات التعليمية والتربوية.

جـ – ينبغي أن تكون المستويات المعيارية بعامة مكتوبة، حتى يعرف الجميع ويمكنهم الرجوع إليها ومنهم الطلاب، ليتمكنوا من تحقيقها والوصول إليها، وحتى يمكن للطلاب المتفوقين تخطيها.

د – يعتقد جميع الطلاب أنهم قادرين على التعلم وتلبية التوقعات. ويمكن للطلاب المتقدمين تعلم أشياء جديدة بطرقهم الخاصة وبمعدلاتهم أيضا.

هـ – يقدم التدريس الذى يساعد التلميذ كفرد تعلم المعلومات واكتساب المهارات التى تؤكد عليها المستويات المعيارية.

و– يكون المعلمون المحترفون قادرين ومتمكنين من التميز، وتحقيق المساواة والتكافؤ بين التلاميذ وبعيدين عن التحيز.

ورغم ما تحظى به حركة المستويات المعيارية من انتشار عالى، فإن هيليارد Asa Hilliard يتساءل: هل حركة المستويات المعيارية حركة لضمان الجودة كما يعلن أم إنها خدعة لشئ آخر؟

وهو يرى أن وضع مستويات معيارية للمخرجات دون وضع مستويات معيارية للمدخلات يعتبر هزلاً، وأنه لهذا السبب الهام أجاب عن تساؤله السابق بأن حركة المستويات المعيارية هى بالفعل خدعة.

٤– مدخل الترخيص لمزاولة المهنة:

ويعرف الترخيص بأنه عملية لضمان أن معلمى التعليم العام يمتلكون الحد الأدنى من التأهيل اللازم لمزاولة المهنة. وغالباً ما تضع كل دولة مستويات أو معايير للترخيص بها، كما يضع كل إقليم أو ولاية فى البلاد التى تأخذ باللامركزية معاييره الخاصة به، فى إطار مبادئ عامة متفق عليها على المستوى القومى، لتحقق حراك المعلمين داخل الإطار القومى.

والترخيص كذلك عملية تقوم من خلالها الدولة بتقديم الشهادات التى يحصل عليها المعلمون الجدد لضمان أنها تلبى المستويات المعيارية المهنية التى وضعتها الوكالة أو الهيئة المسئولة عن ذلك بالدولة.

ويصادق الترخيص على جودة كفايات المعلم فى التخصص، وقدرته على استخدام طرق تدريسه، ومهارات التدريس، والقدرة على إدارة الفصل بفاعلية. ويرتبط بالترخيص موافقة الدولة على البرنامج الدراسى، الذى يمثل عملية تقويم لمؤسسات إعداد المعلم بها.

والغرض من الترخيص بناء على ذلك ضمان توفر إطار عمل عام للمنهج والمستويات المعيارية، وأن براج إعداد المعلم تخرج أفراداً يلبون ويحققون متطلبات الترخيص، وهو ما يعنى التكامل بين الترخيص والمستويات المعيارية لضمان الجودة، بما تتضمنه من اعتماد مؤسسى أو برنامجى.

لكن يلاحظ أن الترخيص يعني فحص معارف ومهارات الخريج المتقدم للتوظف، أى أنه يصادق على كفايات المعلم المتقدم للعمل، مع حصوله على التأهيل العلمى والعملى المطلوب.

وتتضمن علمية الترخيص غالباً:

أ – التخرج فى مؤسسة تربوية معتمدة، بدراسة برنامج دراسى معتمد من هيئة اعتماد معترف بها.

ب – الحصول على تقديرات تراها الجهات المسئولة عن الترخيص ممثلة للحد الأدنى المطلوب للعمل.

جـ - توصية يقدمها المعلم المتقدم من الكلية التى تخرج فيها بقدرته على مزاولة مهنة التدريس وسلوكياته خلال فترة الدراسة، وأنشطته.

د - اشتراط بعض الدول اجتياز المتقدم لاختبارات تقيس كفاياته المهنية.

وعادة ما تحدد الدول مدة الترخيص من عام إلى خمس سنوات فى المتوسط، ويشترط لتجديده حضور دورات وبرامج تدريبية، وإنجازات عملية.

وقد وضع الاتحاد الأوربى إطار عمل أوربى عام كمرجع للغات: تعلمها، وتعليمها وتقييمها Common European Framework of Reference For Langauges: Learning, Teaching and Assessment (CEFR يستخدم فى كافة أنحاء أوربا وخارجها.

وقد قسم هذا الإطار المتعلمين إلى ثلاث فئات عامة، ينقسم كل منها إلى مستويين فرعيين، تعبر وتصف المفترض أن يكون المتعلم قادراً عليه فى القراءة والاستماع والتحدث والكتابة.

وقد وضعت الرابطة الأوربية لمختبرى اللغات حزمة من الاختبارات لفحص الراغبين فى الحصول على ترخيص، تمهيداً للترخيص لهم وتحديد مستوى كل منهم.

وتستخدم معايير الترخيص للحكم على البرامج التى تقدمها مؤسسات إعداد المعلم، من حيث تحقيقها لهذه المعايير معرفيا ومهارياً وسلوكيا، وقد بينت بعض الدراسات أنه بفحص بعض البرامج المقدمة بالجامعات لإعداد معلمى العلوم، أنها لاتعدهم الإعداد الذى يؤهلهم للحصول على الترخيص بمزاولة المهنة، وهوما تطلب تطوير هذه البرامج لتمكين الخريجين من الحصول على الترخيص، عن طريق:

أ - التغيير فى الوضع المؤسسى لإعداد المعلم بالجامعة، بما يضمن أداء أفضل، ووضعه على قائمة الأولويات.

ب – التغيير فى بنية البرامج المقدمة لمواكبة متطلبات المستويات المعيارية والترخيص.

جـ – اعتماد الدراسات التربوية المقدمة، للإعداد المهنى للدارس.

د – حل المشكلات المتعلقة بموقف الجامعة من التنمية المهنية للمعلمين، والدراسات العليا لهم.

هـ – تغيير مهام قطاع التعليم العالى بالدعوة إلى توفير أعضاء هيئة تدريس جامعى مؤهلين، باعتبار ذلك أمراً أساسياً للجودة العالية للتعليم العالى، التى تسهم فى تطوير التعليم العالى من ناحية، وبرامج إعداد المعلم من ناحية أخرى.

٥– مدخل تمهين عملية تربية المعلم:

ورغم أن هناك جدلاً كبيراً حول إمكان اعتبار التعليم مهنة، فإن هناك أيضا جهوداً كبيرة من بعض رجال التربية والساسة ورجال الاجتماع والاقتصاد للتأكيد على مهنية التعليم ومهنية ممارسته لضمان دور أكبر للقائمين عليه فى إصلاح نظم التعليم.

ويرتبط تمهين التعليم وبالضرورة تمهين المعلم وتكوينه بأن يحتل، ويحتلوا مكانهم بين المهن الأخرى المعترف بها. وتشير الأدبيات التربوية وغيرها إلى الجهود الكبيرة لنشر المعرفة الرسمية للتدريس وإعداد المعلمين، للتأكيد على أن تربية المعلم ليست مجرد موهبة أو ملكات طبيعية أو حدس يمكن صاحبه من ممارسة العمل بالتعليم.

ويساهم فى التأكيد على مهنية التدريس وإعداد المعلمين وضع مستويات معيارية لها، وقيام هيئات ضمان الجودة والاعتماد بفحص وتقويم برامج إعداد المعلم، طبقاً للمعرفة المهنية والأطر المفاهيمية التى تؤسس لعملية الإعداد، وتربط جوانبها تكاملا وتناغما واعتماداً متبادلاً.

وصاحب عملية وضع المعايير وضمان الجودة والاعتماد نظام المستويات المعيارية للترخيص المبنى على الأداء الذى قامت به هيئات متخصصة مثل INTASC فى الولايات المتحدة الأمريكية، وغيرها.

وهذا يبين أن هناك جهوداً مختلفة أكاديمية ومهنية ومنظمية لبناء نظام قومى فى معظم بلاد العالم للاعتماد قائم على أرضية مهنية ومعايير مؤسسة على الأداء والترخيص، تضع إطاراً عاما لنظام إعداد المعلم ومؤسساته وبرامجه، بما يخلق (معرفة) و(فكراً) علمياً أكاديميا وعمليا مشتركا لكل مؤسسات إعداد المعلم والمدارس، ويخلق ثقافة مؤسسية وعلمية وتعليمية تجاه المعلم.

وتتطلب مهننة المعلم عدة أمور، من أهمها:

أ – الاستجابة الجادة من جانب المعلمين ومؤسسات إعدادهم للتوقعات المختلفة عن (معرفتهم) و(كفاياتهم) و(أدائهم). ومصدر هذه التوقعات فئات وجهات مختلفة، منها جهات تشغيلهم وتوظيفهم، والمجتمع خارج المدرسة، والمدارس ذاتها. ثمة مصدر هام آخر للتوقعات هو توقعات صانعى السياسة تجاه المعلمين، وتتمثل غالباً فى:

- قدرة المعلم على ترجمة الأهداف القومية والمؤسسية، من خلال المنهج والتدريس.
- قدرته على التربية التعويضية لمن يحتاجون إليها.
- قدرته على استخدام التكنولوجيا، وتضمينها فى عمليات التعليم والتعلم.
- قدرته على التعاون مع زملائه والآخرين داخل المدرسة وخارجها.

ب– تحول المعلمين إلى متعلمين، وذلك من أجل أن يتمكن المعلمون من تيسير وتدعيم تعلم الطلاب، ينبغي عليهم هم أن يكونوا متعلمين.

جـ – تحول مؤسسات إعداد المعلمين والمدارس إلى منظمات للتعلم تأخذ فى اعتبارها أموراً عديدة، منها القيادة والإدارة، والتقويم الذاتى والتطوير الداخلى، وربط وتكامل العمليات المختلفة داخل المؤسسة والمدرسة، وتوجيه الجهود نحو تحقيق أهداف الكلية والمدرسة.

ويتطلب تحقيق هذه النقاط كلها إعادة تصميم مؤسسات إعداد المعلم والمدارس وإصلاحها في ضوء المفهوم السليم للمهنية.

وتعتبر معظم دول العالم نموذجاً لإعادة بناء نظام إعداد المعلم فى أوربا وأمريكا والبلاد النامية كلها. وقد قامت دول عربية كثيرة بتوحيد نظام إعداد المعلم تحت مظلة التعليم العالى والجامعات.

وقد وحدت مصر نظام إعداد المعلم تحت مظلة الجامعات المصرية، بعد إيقاف القبول بدور المعلمين والمعلمات عام ١٩٨٩، وإنشاء شعب لإعداد معلم المدرسة الابتدائية بكليات التربية. وكانت مصر قبل ذلك قد ضمت كليات المعلمين التابعة لوزارة التربية والتعليم ثم وزارة التعليم العالى عام ١٩٧٠، إلى الجامعات المصرية.

ويذكر هنا أيضا نقل تبعية كليات التربية النوعية، وكليات رياض الأطفال، وكليات التعليم الصناعى من وزارة التعليم العالى إلى الجامعات المصرية.

ويعني هذا التوحيد أيضا – وهو ما حدث بالفعل – إعادة النظر فى البرامج التعليمية المقدمة، وتسكين أعضاء هيئة التدريس بالأقسام العلمية، وفقا لمؤهلاتهم ومتطلبات الجامعات.

كما يعنى – بالنسبة لمعلم المدرسة الابتدائية – أن تكون برامج إعداده برامج جامعية يدرسها أعضاء هيئة التدريس من كليات التربية والعلوم والآداب، وأن تتوفر بمؤسسات الإعداد متطلبات إعداد المعلم. وهذا بالتالى إعادة هيكلة وبناء من ناحية وإصلاح وتطوير للبرامج وهيئات التدريس واللوجيستيات من ناحية أخرى.

وإذا كان نظام إعداد المعلم فى جمهورية الصين الشعبية فى عهد شيفان، يتكون من مدارس المعلمين لإعداد معلمى التعليم الإبتدائى، والكليات المتوسطة لإعداد معلمى التعليم المتوسط، وجامعات المعلمين لإعداد معلمى التعليم الثانوى، فإنه تم فى عصر ما بعد شيفان Post-Shifan وضع إعداد المعلم كله تحت مظلة

الجامعة، وإلغاء مدارس المعلمين والكليات المتوسطة، وغيرها، لتكون كليات التربية كليات جامعية. إلا أن هذا التحول قد توقف عند مجرد (إعادة الهيكلة)، إذ بقيت برامج إعداد المعلم متعددة، فقد أصلح النظام القديم لإعداد المعلمين هيكلياً وإدارياً، وصارت مدة الدراسة أربع سنوات جامعية، وقامت كل كلية بإصلاح نظامها وحدها.

ويظهر تحليل عصر ما بعد شيفان وجود خمسة مداخل لتغيير البنية المؤسسية لإعداد المعلمين:

المدخل الأول: أن جامعات المعلمين الانتقائية، قد تحولت من جامعات لإعداد المعلمين فقط، إلى جامعات متعددة الأغراض، بتنويع برامجها وتقديم برامج فى القانون والإدارة والاقتصاد.

المدخل الثانى: أن مدارس المعلمين بالبلديات وكليات المعلمين ذات البرامج التى تمتد عامين أو ثلاثة أعوام ومعاهد التربية، قد أعيد هيكلتها فى شكل كليات مدة الدراسة بها أربع سنوات لإعداد المعلمين.

المدخل الثالث: تحولت بعض مدارس المعلمين، وكليات إعداد المعلم (سنتان أو ثلاث سنوات الدراسة) ومعاهد التربية إلى كليات متعددة الأغراض، تقدم برامج متنوعة، مدة الدراسة بها ثلاث سنوات.

المدخل الرابع: إعادة تنظيم بعض كليات المعلمين بانضمامها إلى كليات أخرى، فى شكل جامعات شاملة، أو جامعة فنية أو تكنولوجية.

المدخل الخامس: تقديم بعض الكليات الشاملة متعددة الأغراض لبرامج إعداد المعلمين على مستوى التعليم العالى.

وهكذا اتسم عصر ما بعد شيفان بالتنوع الشديد فى مؤسسات إعداد المعلم وبرامجها، رغم أنها جميعا مؤسسات للتعليم العالى.

كما أدت هذه التحولات إلى وجود تغييرات فى أنماط إدارة مؤسسات إعداد المعلم، مقارنة بسيطرة الحكومة الكاملة عليها من قبل. وبدأت المنظمات المهنية

والكليات والجامعات والمنظمات الاجتماعية وقوى السوق تشارك فى إدارة برامج إعداد المعلمين. وتحول دور قسم إعداد المعلم بوزارة التعليم منذ عام ٢٠٠١ باعتباره أعلى سلطة لإدارة برامج إعداد المعلم، من وضع القواعد واللوائح إلى متابعة جودة إعداد المعلم من خلال المستويات المعيارية المهنية.

وقد قام القسم بإنشاء نظام للترخيص للمعلمين، وإنشاء نظام للترخيص لبرامج التنمية المهنية، ووضع مستويات معيارية لمؤسسات إعداد المعلم وبرامجه ومناهجه الدراسية.

وصاحب ذلك توجه نحو اللامركزية عندما فوض المجلس هذه المؤسسات بأن تكون لها الاستقلالية فى أمور القيد، ووضع المناهج وطرق التدريس، كما قامت المكاتب المحلية لإعداد المعلم بالمقاطعات بتقليل تدخلها فى المؤسسات المعنية، وإعطائها المزيد من الاستقلال.

وهذا يعد انتقالا للقوة Power Transition، من منظور إعادة الهيكلة وإعادة البناء وتغير نظام الحوكمة والتوجه نحو اللامركزية، تمشياً مع التوجهات الاستراتيجية للصين نحو الاقتصاد الحر، اقتصاد السوق، الذى يعد الآباء والطلاب فيه لاعبين أساسيين فى حوكمة التعليم وإعداد المعلمين.

أما التحول الأكبر فى إصلاح إعداد المعلم فى الصين، فإنه يتمثل فى دخول ما يطلق عليه عصر التمهين Professionalization، أو الانتقال إلى تمهين إعداد المعلم داخل الجامعات بما يشتمل عليه من إعادة تنظيم مؤسسات إعداد المعلم، وإعادة إنشاء نظام جديد لإعداد المعلم، حيث تنشئ الجامعات أقساماً لإعداد العلمين وتقدم برامج من خلال المدارس المهنية المعلمين، مواكبة للإصلاحات الحادثة للتعليم العالى فى الصين.

وقد بدأت بعض جامعات البحوث فى الصين المشاركة فى تقديم برامج إعداد المعلمين، كذلك بدء برامج إعداد المعلمين على المستوى التتابعى.

٦- مدخل الدراسات المقارنة والدولية:

تعتبر التربية المقارنة ميدانا أكاديميا للدراسة والبحث العلمى، يتم من خلالها فحص نظم التعليم، بما يتضمنه من وصف وتحليل وتفسير وتنبؤ، ووضع إرهاصات للتحكم أيضا. قد يتم هذا الفحص فى بلد واحد أو منطقة ذات سمات متميزة جغرافيا أو ثقافيا أو سياسياً أو اقتصادياً، أو فى عدد من البلاد حول العالم.

وتستخدم فى التربية المقارنة المعلومات الموثقة والتحليلات والدراسات النقدية والحقلية، بما يساعد على الاستبصار من خلال الوقوف على الأطر النظرية الفكرية والممارسات العملية التطبيقية للتعليم. ومن المهم فى البحوث المقارنة أن يحدد الباحث إلى أى مدى اعتمدت الممارسات التطبيقية داخل مؤسسات التعليم على فكر تربوى من ناحية، وإلى أى مدى انتقل الفكر التربوى إلى ممارسات واقعية داخل التعليم من ناحية أخرى.

ويتفق الباحثون فى التربية المقارنة على أهداف وأغراض أساسية، يمكن أن نوجزها فيما يلى:

أ – فحص النظم التعليمية – كما ذكرنا – بما تتضمنه من علميات وممارسات، وأهداف وبنى وهياكل وسياسات واستراتيجيات، ومدخلات ومخرجات.

ب– تطوير نظم التعليم، على المستوى التنظيرى التأصيلى، من حيث ضخ فكر جديد وسياسات تنموية إصلاحية، ومنظورات سياسية واقتصادية وثقافية تحديثية، ومن حيث تطوير الممارسات التعليمية على كافة المستويات وفى كافة مكونات النظام التعليمى.

جـ – تأصيل التفاعل بين التعليم، والبيئة والمجتمع، محليا ووطنيا وقوميا وكونيا أيضاً.

د – تحديد الاتجاهات العالمية التى تسود الفكر التربوى التعليمى والتطبيقات التعليمية، ومجهودات تطوير وإصلاح التعليم على المستوى الإقليمى أو الدولى، وما يمكن الإفادة به فى تطوير التعليم فى بلاد العالم.

وقد ارتبطت التربية الدولية والتنمية التعليمية الدولية IED بالتربية المقارنة لتقارب الأهداف التنموية فكريا وعمليا بينهما من ناحية، وتركيز التربية الدولية على دور المنظمات الدولية الرسمية وغير الحكومية، وقضايا التعليم ذات الصبغة الدولية.

كما تهتم الدراسات المقارنة والدولية الآن بقضايا العولمة والمستويات المعيارية، والمحاسبية، والديمقراطية وتكافؤ الفرص في التعليم، والإصلاح التربوى، والتخطيط وغير ذلك.

وتهتم المنظمات الدولية بالخبرات المختلفة فى دول العالم، وتسعى إلى أن تفيد منها الدول التى تقدم لها دعما ماليا أو بشرية أو استشارياً.

ونذكر أن منظمة دولية كالبنك الدولى يعتبر التعليم أولوية استراتيجية له فى أنحاء العالم، وفي دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا Mena، وأنه فى تقاريره يفيد من الخبرات المتراكمة من تعاونه ومشاركته مع الدول المختلفة فى مجال التعليم.

ولعله من الأمور الهامة التى ينبغي التأكيد عليها ضرورة الوعى بما يدور فى العالم كله من فكر وممارسات، ووضعها أمام صانع القرار لإمكان الإفادة منها فى ضوء السياق الثقافى والاقتصادى والسياسى للتعليم.

٧- مدخل تكوين المعلم كنظام كلى شامل System Overhaul:

ويعني ذلك أن لنظام إعداد المعلم مدخلات وعمليات ومخرجات، تتوقف جودة المخرجات على جودة المدخلات من طلاب وأعضاء هيئة تدريس وتمويل وإمكانات وبرامج، وجودة العمليات التدريسية النظرية والعملية والإدارية. كما يعنى النظام أيضا أنه كل يتكون من نظم فرعية بينها اعتماد متبادل، وأنه- أى النظام - يوجد فى بيئة أو سياق يؤثر فيه ويتأثر به.

وإصلاح إعداد المعلم من منظور النظم، هو إصلاح شامل، يقوم على إحداث نقلة فى المنهجية Paradigm Shift ، وهو أيضا إصلاح إدارى

Managerial Reform لأنه يقوم على وصف النظام وتحليله وإعادة تصميمه وبنائه.

وينبغي أن يقوم القائمون على الإصلاح بدراسة السياق التربوى والمجتمعى الذى يتمثل فى دراسة العلاقة بين التغيرات التى تحدث فى المجتمع وقطاع التعليم وإعداد المعلم، من منظور العلاقات النسقية Systemic Relations. والتغير فى المجتمع يؤثر على قطاع التعليم:

- إذ إن قطاع التعليم يمكن أن يقدم إجابات وحلولا، جزئية أو كلية، للتحديات الجديدة والمشكلات.
- وبإنتاج علاقات متغيرة بين قطاع التعليم والقطاعات الأخرى للمجتمع.
- وبتشكيل أقسام جديدة للعمل فى الأمور التربوية (بين البيت والمدرسة، وبين المدرسة وبيئات التعليم غير الرسمية.)
- وبوضع مطالب جديدة على قطاع التعليم.

وهذه التغييرات بدورها تؤثر على نظام إعداد المعلم، فى ميدان أو أكثر من المجالات الآتية:

أ – أهداف إعداد المعلم، مثل توجيه المواصفات الأساسية بدلا من المخرجات المعرفية، والتعلم بغرض التعامل مع القضايا المعقدة، وغير المؤكدة.

ب– محتوى المنهج، مثل إدارة المعرفة بدلا من تعلم البنى العلمية للمقررات الأكاديمية.

جـ – الثقافات وطرق التدريس ومنهجيات التعلم، مثل التركيز على حل المشكلات، والتعلم المبنى على المشروعات والبحوث.

د – توجيه المخصصات المالية إلى مكونات مختلفة فى برامج إعداد المعلمين.

هـ – تقسيم المهام بين المكونات الأخرى لإعداد المعلم(الإعداد قبل الخدمة، والتدريب قبل ممارسة العمل، والتدريب فى أثناء الخدمة).

و – بنية تنظيم إعداد المعلم.

وهذا يظهر التأثيرات التى يمكن أن تحدث من تغير السياق المجتمعى لنظام التعليم ونظام إعداد المعلم، مما يوجب دراسة هذا السياق، دراسة متعمقة قبل القيام بإصلاح النظام كله.

وقد قامت جامعة ولاية نيويورك SUNY بتحقيق إصلاحات للإعداد المتميز للمعلمين من خلال تبنى الفكر النظمى، وهو ما أطلق عليه a System- Wide Action Agenda عن طريق تنفيذ الخطوات الآتية:

(١) ضمان أن كل الطلاب ذوو أرضية قوية شاملة فى المواد الدراسية التى يقومون بتدريسها. حيث يدرس الطلاب الذين يتخصصون للعمل بالتعليم الثانوى تخصصا رئيسياً، يتمون دراسة مقرراته بشكل يتسم بالعمق والجودة وحددت مسئولية تنفيذ هذه الخطوة فى التعليم الجامعى.

(٢) ضمان أن جميع الطلاب يكملون دراسة برامج متكاملة فى التعليم العلاجى والبيداجوجى، الذى يكسبهم المهارات، بما يمكنهم من تحقيق تعلم ناجح لتلاميذهم بمدارس التعليم قبل الجامعى.

واشتمل تنفيذ هذه الخطوة على سلسلة من الإجراءات يقوم بها أعضاء هيئة التدريس والإداريون، وفق ممارسات متميزة تشمل: طرق تدريس مجال التخصص، وتكامل التكنولوجيا فى التدريس، واكتساب مهارات إدارة الفصل وتقويم تعلم التلاميذ، وتكامل البيداجوجيا فى التربية العلاجية.

كما اشتملت على أن يكمل الطلاب دراسة ما لا يقل عن مائة ساعة فى التربية العلاجية فى داخل الفصل، وقضاء زمن مكثف فى التدريس الطلابى، لا يقل عن ٧٥ يوما كحد أدنى داخل الفصول. ويقوم أعضاء هيئة تدريس ذوو خبرات عالية فى مجال التعلم العالى بالإشراف الميدانى على الطلاب.

(٣) إقامة مشاركة مع المدارس لتحقيق أهداف الجامعة وتلبية احتياجات الطلاب لتنفيذ تدريس متميز، وتنمية مهنية لمعلمى المدارس.

واشتملت هذه الخطوة على التزام الجامعة بتحقيق مشاركة منظمة لمعلمي المدارس والإدارات التعليمية في التدريس والتدريب الميداني، والعمل مع إدارة التعليم في الولايات لتحقيق هذه المشاركة بكثافة.

هذا فضلاً عن قيام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بالتعاون مع المدارس ومعلميها، وبخاصة في مجالات تحسين طرق التدريس، وأساليب التقويم.

(٤) تمكين طلاب الكليات الصغرى وكليات المجتمع، الذين يدرسون لمدة سنتين بهذه الكليات من الالتحاق بدراسات إعداد المعلمين بالجامعة.

وتشتمل هذه الخطوة على تشكيل فرق عمل من الجامعة وهذه الكليات لتصميم برامج إعداد لهؤلاء الطلاب، لمدة سنتين داخل الجامعة. وتنظيم مشاركة لإدارة هذه الكليات مع كلية التربية لإعداد البرامج.

(٥) تمكين المهنيين العاملين وغيرهم من المعلمين في مجالات تعليم الكبار للتخصص في مهنة التدريس.

وتتضمن هذه الخطوة تشكيل فرق عمل لوضع أسس قبول هؤلاء الأفراد وبرامج دراستهم التربوية بالجامعة.

(٦) إعداد طلاب أكثر للتخصص في تدريس المواد ذات الحاجة والعجز في المدارس مثل العلوم والرياضيات واللغات، وغيرها.

وتشتمل هذه الخطوة على وضع نظام لتحفيز الطلاب لدخول هذه التخصصات.

(٧) مواجهة التحديات الخاصة بالتعليم العام في المناطق الحضرية في مدينة نيويورك.

وتضمنت هذه الخطوة إنشاء مركز لإعداد المعلم في الحضر في مدينة نيويورك، والالتزام بتوفير خدمات مطلوبة للمدارس في المناطق الحضرية.

(٨) تنفيذ نظام للمتابعة الخارجية الجادة للبرامج التعليمية، عن طريق هيئات ضمان الجودة.

وتضمنت هذه الخطوة ضرورة اعتماد كافة برامج إعداد المعلم عن طريق هيئة اعتماد معترف بها، والتزام الجامعة بدعم إنشاء جهاز للمتابعة وضمان الجودة داخلها.

(٩) القيام بالبحوث العلمية لقياس مستوى الخريجين ودراسة أفضل التطبيقات في التعليم الابتدائي والثانوي.

وتضمنت هذه الخطوة إجراء مسوح لنظم التعليم المدرسية التي توظف خريجي الجامعة، والإفادة منها في تحسين أداء البرامج، وتنفيذ بحوث ميدانية عن أفضل الممارسات والتطبيقات التعليمية، وتحديد سمات تميز المعلمين الناجحين.

(١٠) الوقوف خلف كل خريج يكتسب الكفايات المهنية من برامج إعداد المعلم بالجامعة.

وتتضمن هذه الخطوة بث الثقة في البرامج المقدمة وخريجيها، وتحفيز المتميزين منهم، وتدعيم تعلمهم ومكافأتهم.

كما قام قسم التعليم بولاية ماريلاند Maryland بإعادة تصميم نظام إعداد المعلم بالولاية، اشتمل على المكونات الآتية:

(١) خلفية قوية للتخصص الأكاديمي.

(٢) بناء مسارات متعددة لإعداد المعلم.

(٣) تدريب مهني مبني على المدرسة، يشمل برنامجا للزمالة مدته مائة يوم.

(٤) تهيئة الفرص للطلاب للتدريس للتلاميذ من خلفيات ثقافية متنوعة.

(٥) تقييم الأداء: المحاسبية والتقييم المستمر لبرنامج إعداد المعلم.

(٦) النظر لإعداد المعلم للتدريس على أنه مهنة مستمرة، تقوم على خطة للتنمية المهنية لكل معلم تدعم نموه.

(٧) تنويع الالتحاق ببرامج إعداد المعلم، من حيث الجنس والنوع والسن والخلفية الاجتماعية.

(٨) اعتبار إعداد المعلم مسئولية كل الجامعة.

(٩) ربط برامج إعداد المعلم والجامعة بالمدارس.

وهكذا نرى مداخل متنوعة للإصلاح النسقى الشامل لكافة مكونات إعداد المعلم كنظام وبرامج، وفق متطلبات كل نظام وكل جامعة، ووفق أوجه الخلل في النظم، لأن هذه النظم لاتبدأ من عدم. وهذا يفسر مثلاً عدم تضمين هذه الخطوات لتطوير سياسات القبول مثلاً، باعتبار أن ماهو قائم لايحتاج إلى إصلاح.

وقد تبنى الاتحاد الأوربى مدخل إعداد المعلم كنظام مفتوح وديناميى وعملية مستمرة. وجاء فى وثائقه أن هناك اتفاقا على أن إعداد المعلم ينبغي أن يتم إصلاحه فى ضوء كونه:

أ – نظاما مفتوحاً وديناميا.

ب – جزءاً من عملية مستمرة.

أما بالنسبة لكونه نظاماً مفتوحا وديناميا، فإنه:

أ – متضمن فى العديد من النظم والمؤسسات، منها على سبيل المثال المجتمع بعامة، والدولة والجامعات، وكليات التربية والآداب والعلوم وغيرها، والمدارس.

ب – يضم أعداداً كبيرة من الفاعلين المتنوعين، منهم أعضاء هيئة التدريس، والمعلمين، ورجال السياسة والإداريين، وموجهى التعليم، وأعضاء هيئات ضمان الجودة.

وأما بالنسبة لكونه عملية مستمرة، فإن إعداد المعلم لا يقف عند تخريج طلاب معلمين، وإنما يستمر فى شكل آخر يتمثل فى التنمية المهنية للمعلمين فى أثناء كافة أوجه ومراحل مستقبلهم المهنى.

وتبدأ عملية التنمية المهنية مع بداية التحاق الطلاب ببرامج إعداد المعلم، وتتكون من العلاقات اللصيقة مع: إعداد المعلم قبل الخدمة، وتدريبه قبل تعيينه، والتدريب فى أثناء الخدمة وبرامج الدراسات العليا.

ويلاحظ أنه رغم الاتفاق العام على الحاجة إلى إدراك هذه الدينامية كمبدأ، فإن معظم نظم ونماذج إعداد المعلم فى الدول أعضاء الاتحاد الأوربى، قد صممت وفق اتجاهات تقليدية لم تراع هذه الدينامية المذكورة، لأنها:

أ – تركز على إعداد المعلم فى فترة قصيرة نسبياً.

ب – تهمل ارتباطه بالتنمية المهنية المستمرة.

جـ – تضع حدوداً فاصلة بينه وبين التنمية المهنية المستمرة، ومواصلة التعليم العالى.

وهذا يوجب إعادة هيكلة نظام تكوين المعلم تمشياً مع مفاهيم الانفتاح والحركة والاستمرار، التى تم التأكيد عليها.

٨- مدخل التخطيط الاستراتيجى:

والتخطيط الاستراتيجى، هو عملية تحدد فيها المنظمة (كلية التربية هنا) أو المشروع (مشروع إعادة هيكلة كليات التربية) استراتيجيتها أو اتجاهها، وتتخذ القرارات وتوجه الموارد لتنفيذ الاستراتيجية، بما يتضمنه من تحليل الوضع الراهن باستخدام رباعية تحليل SWOT (القوة والضعف، والفرص والتهديدات، وتحليل PEST (السياسى والاقتصادى والاجتماعى والتكنولوجى)، وتحليل STEER (الاجتماعى الثقافى، والتكنولوجى والاقتصادى والبيئى والعوامل ذات الصلة)، وتحليل EPISTEL (البيئى والسياسى والمعلوماتى والاجتماعى والتكنولوجى والاقتصادى والقانونى. وتتناول كافة مداخل التحليل الاستراتيجى عملية التحليل والتخطيط من خلال الإجابة عن ثلاثة أسئلة، هى:

١- ماذا نقوم به (ماذا نفعل)؟ توصيف العمل والأداء الراهن فى عملية إعداد المعلم. ٢- من أجل من نعمل ما نعمله؟ تحديد المستفيدين وذوى الصلة من طلاب وتلاميذ وآباء ومعلمين وإدارة تعليمية ومجتمع...

٣- كيف نتفوق ونبرز؟ تحديد الغايات وسبل الوصول إليها.

والتخطيط الاستراتيجى يحدد وجهة النظام أو المنظمة لمدة عام أو أكثر، وكيف تتجه للوصول إلى ماتريد، والتركيز فى التخطيط الاستراتيجى على النظام كله أو المؤسسة ككل، وليس تركيزا على أجزاء.

وهناك منظورات ومداخل ونماذج تستخدم فى التخطيط الاستراتيجى. وتعتمد طريقة وضع الخطة الاستراتيجية على طبيعة نظام القيادة بالمؤسسة التعليمية، وثقافة المؤسسة ودرجة تعقد البيئة المؤسسية، وحجم المنظمة وخبرات المخططين، وغير ذلك. ومن هنا نجد نماذج متنوعة للتخطيط الاستراتيجى، تتضمن، نماذج الاعتماد على الأهداف، الاعتماد على القضايا، والعضوى، والسيناريو.

أ - ونموذج التخطيط الاستراتيجى المبنى على الأهداف Goal-Based، يعتبر النموذج الأكثر شيوعاً ويبدأ بالتركيز على رسالة المؤسسة، ورؤيتها وقيمها وأهدافها للعمل لتحقيق الرسالة والاستراتيجيات التى تحققها، والتخطيط التنفيذى (من سيقوم بماذا ومتى؟).

ب- ونموذج التخطيط الاستراتيجى القائم على القضايا Issues-Based يبدأ غالباً بفحص القضايا التى تواجه المؤسسة التعليمية، واستراتيجيات مواجهتها والخطط التنفيذية.

جـ - ونموذج التخطيط الاستراتيجى العضوى Organic، يبدأ بتحديد رؤية وقيم المؤسسة التعليمية، ثم بعد ذلك وضع الخطط التنفيذية لتحقيق الرؤية والقيم التى تقوم عليها.

وفى ضوء تحليل الوضع الراهن من كافة جوانبه، لإبراز أوجه القوة والضعف والفرص المتاحة والتهديدات وفقاً لتحليل SWOT، وتحديد العوامل السياسية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية والإيكولوجية وغيرها يقوم المخططون بما يلى:

أ - تحديد الرؤية، وهى الحلم أوحالة المستقبل المرغوب للكلية أو نظام إعداد المعلم.

ب – تحديد الرسالة، بما تتضمنه من أهداف وتحديد لتحقيق الرؤية.

جـ – تحديد القيم، وهى الثقافة والمعتقدات الى تسود وينبغي أن تسود كل المتصلين بعملية إعداد المعلم أو كلية التربية.

د – وضع الاستراتيجية، وتشمل الأهداف الأدنى والسياسات وطرق تحقيقها.

والتخطيط الاستراتيجى على النحو السابق مدخل علمى موضوعى لتحليل الوضع الراهن والمستقبل المرغوب، ورسم طرق الانتقال من الراهن إلى المستقبل الذى نريده.

ويذكر كرافت Kraft أن هناك أربعة تقاليد (أو مداخل) لإعداد المعلم، وأنه مايزال يتطلع إلى إمكان ظهور تقليد خامس لمساعدة معلمى المعلمين فى كثير من الدول الفقيرة والأشد فقراً فى العالم، وهذه التقاليد، هى:–

٩– التقليد أو المدخل الأكاديمى لإعداد المعلم The Academic Tradition:

ويبنى هذا التقليد على تعليم الفنون الحرة أو الثقافة العامة، حيث يكون لجميع المعلمين تخصص رئيسى، متبوع (بتلمذة) فى مواقف مدرسية تعليمية. وقد تخلت جامعة كولورادو عن هذا التخصص الرئيسى منذ أكثر من خمسة وعشرين عاماً، وأن جميع الطلاب، بمن فيهم هؤلاء الذين يعدون للتعليم الابتدائى يتخصصون فى الرياضيات واللغة الانجليزية أو العلوم الاجتماعية أو الفيزيائية أو الطبيعية.

١٠– تقليد الكفاءة الاجتماعية لإعداد المعلم The Social Efficiency Tradition:

ويقوم هذا المدخل على الثقة الكاملة فى البحث العلمى، وبالتالى تحديد الكفاءات المطلوبة للمعلم، والتى حددت بعدد كبير من الكفاءات المنفصلة، بلغت من ألف إلى خمسة آلاف كفاءة، واستمر الأخذ بهذا التقليد إلى أن ثبت أن هناك معلمين يمتلكون مئات، بل وآلاف الكفاءات، لكن يظهر عند تقويم أدائهم أنهم فى مستوى أدائيا أقل مما هو مطلوب، ومما يمتلكون.

١١– التقليد أو المدخل التطويرى The Developmatalist Tradition:

وهو يؤكد على التعليم فى الفصل المرتكز إلى المتعلم، والتعلم النشط، والمعلم المبدع واسع الخيال. وهو تقليد يتمشى مع فكر كرافت القائم على التعليم الديوى التقدمى.

وقد قامت كلية التربية فى بولدر Boulder فى الثمانينيات بتطوير أول دراسة تجريبية لتصميم برامج إعداد المعلم القائمة والمرتكزة على المتعلم، والقائمة على المدرسة فى الولايات المتحدة الأمريكية، المعروفة باسم PROBE للتعليم القائم على المشكلة .

وقد توقفت هذه التجربة وبالتالى تنفيذ هذا التقليد أو المدخل بعد أقل من تسع سنوات رغم نتائجها الإيجابية وتقويمها الداخلى والخارجى، نظراً لتكلفتها المرتفعة، وتهديدها لمعلمى المعلمين بسبب أن الخبرة المقدمة للمعلمين ينبغي أن يقوم بها الخبراء، أكثر من اكتشافها من جانب المتعلمين الراشدين.

١٢- التقليد أو المدخل البنائى الاجتماعى لتربية المعلم The Social Reconstructionist .

المبني على آراء وأفكار إيلتش وباولوفرير وريمر، وكيف أن أفكار فرير– على سبيل المثال – ذات قوة كأداة للتغيير الاجتماعى، وإن كان ثمة شك فى أنها أكثر قوة كأداة سياسية فى الدول النامية، ومن ثم فإنه قد وجه إليها النقد لكونها أكثر ملاءمة لتعليم الكبار منها لتعليم القراءة والكتابة للصغار.

ويرى كرافت أنه لا توجد طريقة واحدة أو مدخل واحد لتربية المعلمين إعداداً وتدريباً، لأن كل نظام لإعداد المعلمين قبل الخدمة وفى أثنائها، ينبغي أن يبحث عن النموذج أو النماذج التى تلبى الاحتياجات والتوجهات التى تلائم كل بلد. ومن ثم خطورة فرض نموذج بعينه نجح فى مجتمع ما، على مجتمع آخر له أوضاعه الثقافية المختلفة.

ولذلك فإنه قد طرح عدداً من التساؤلات رأى ضرورة أن يضع القائمون على أمر تصميم نظام لإعداد المعلم إجاباتها فى اعتبارهم، هى:

أ – ماذا يعنى برنامج إعداد المعلم القائم على التقليد الأكاديمى فى بلد، يعد فيه كثير من المعلمين على مستوى الصف الثامن أو العاشر فقط من التعليم؟

ب– هل يمكن لكفاءات المعلم فى إطار الكفاية الاجتماعية، تحقيق نجاح عندما يواجه المعلمون مواقف يدرسون فيها لمائة طفل أو أكثر، وحيث لا توجد مقاعد أو كراسى أو كتب، أو ربما لاتوجد فصول أيضاً؟

جـ – كم عدد المعلمين القادرين على إدارة التعلم النشط والقائم على الخبرة والتجربة والمرتكز إلى المتعلم فى مواقف تعليمية حقيقية؟

إن إجابات هذه الأسئلة وغيرها ربما تجعل المسئولين عن تصميم نظم تربية المعلم ربما لايأخذون بأى تقليد أو مدخل من المداخل السابقة، ويبحثون بالتالى عن نموذج آخر جديد، مايزال يبحث عنه كرافت. ومن ثم– ربما أيضا – يؤخذ فى الاعتبار الفروق بين الاستراتيجيات الأكثر فاعلية والأقل فاعلية فى تربية المعلم فى البلاد النامية، التى يعبر عنها الجدول الآتى:

جدول رقم (١)

استراتيجيات تربية المعلم فى البلاد النامية

م	الاستراتيجيات الأكثر فاعلية	الاستراتيجيات الأقل فاعلية
١	الإصلاح من القاعدة والأساس المرتكز على المعلم.	– وزارة التعليم تصمم الإصلاحات وتنفيذها.
٢	التركيز على مراكز المعلمين وتصميماتهم.	– التركيز على الجامعات أو مدارس المعلمين.
٣	المعلم يعد المواد التعليمية للمناهج وفق الإرشادات العامة للوزارة.	– وزارة التعليم تصمم المناهج وتعد المواد التعليمية.

تابع الجدول (١)

م	الاستراتيجيات الأكثر فاعلية	الاستراتيجيات الأقل فاعلية
٤	تخصيص معظم الوقت والميزانية للتدريب أثناء الخدمة.	– تخصيص معظم الوقت والميزانية للإعداد قبل الخدمة.
٥	يتم التدريب مبدئيا وبشكل أساسى فى	– يتم التدريب مبدئيا وأساسيا فى الجامعة أو

	المدارس.	مدارس المعلمين.
٦	التركيز على سلوكيات التعلم فى الفصول الحقيقية.	- التركيز على الشهادات والدبلومات.
٧	المعلم كقائد بيئى.	- المعلم كشخص من الخارج، دون- أو مع قليل من- المشاركة المجتمعية.
٨	برامج تدريب طويلة المدى مع متابعة مكثفة.	- تدريب قصير المدى أثناء الخدمة ومتابعة قليلة.
٩	تربية المعلم كمتعلم مستمر مدى الحياة	- تربية المعلم كعملية يتم قبل الخدمة.
١٠	معلمو الفصول كمؤلفين للكتب الدراسية وكتب وكراسات التطبيق وإرشادات المنهج.	- أساتذة الجامعات، دون الاستعانة بخبرات ميدانية أو الاستعانة المتواضعة.
١١	تكنولوجيا ملائمة وتدريب مبنى على الاحتياجات والمستوى الاقتصادى للبلاد.	-تكنولوجيا غير ملائمة، وتدريب على الاحتياجات واقتصاد البلد.
١٢	تنسيق وتكامل الإعداد قبل الخدمة والتدريب فى أثنائها.	- انفصال وعدم التكامل بين الإعداد والتدريب.
١٣	إعطاء المعلمين فرص زيارة الفصول وملاحظتها.	- انعزال وبعد المعلمين عن فرص التعلم من مواقف فى الفصول.
١٤	بدء إعداد المعلم بالتعبير عن احتياجات ومطالب المعلمين.	- بدء إعداد المعلم باعتبارات نظرية.
١٥	إعطاء الفرص للمعلمين لتطوير قدراتهم وتعليمهم الرسمى، وليس فقط مهاراتهم التربوية.	- فرص قليلة للمعلمين- أو انعدامها- لتنمية دراساتهم وتخصصاتهم.
١٦	النظر للدراسة الذاتية والنقد الذاتى باعتبارهما مكونين أساسيين.	- التركيز فقط على المعرفة التى تقدمها الوزارة أو الجامعة كأمر واجب القبول.

ويعكس الجدول أنه لايمكن الإقرار بوجود مدخل عالمى عام لتربية المعلم، واستراتيجيات لعصر محدد أو سياق مجتمعى معين. وأنه بالتالى يمكن اختيار أو بناء الاستراتيجية فى ضوء المحددات الأكثر فاعلية، كتوفيق بين الواقع والطموح.

الفصل الثانى

جامعات التربية
وإعادة هيكلة مؤسسات تربية المعلم

تنظيم متفرد وهيكلية أو بنية متميزة لمؤسسات تربية المعلم، تلك التى تعكسها جامعات التربية فى كثير من دول العالم شرقاً وغرباً، من الدول الشيوعة السابقة أو الحالية والدول الرأسمالية الديمقراطية، وكذلك الدول النامية التى شقت طرقها بقوة وسرعة نحو التقدم.

وجامعات التربية صورة أو نمط من أنماط وأنواع التعليم العالى والجامعات التى تقع تحت ما يطلق عليه Special Focus Institutions المؤسسات ذات التركيز الخاص فى تصنيف كارنيجى للتعليم العالى، وهى الجامعات التى تركز على مجال معين من مجالات المهن أو التخصص أو التخصصات المرتبطة فى مستوى الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا.

ومن أمثلة هذه المؤسسات جامعات التربية، التى يتركز اهتمامها فى تكوين الباحثين والمنظرين والممارسين التربويين والتعليميين، وتضع رؤيتها فى إعداد قادة التربية والبحث التربوى وإدارة التعليم، والكفاءات البيداجوجية المسئولة عن الارتقاء بالممارسات التعليمية فى المدارس، ورسم السياسات التربوية ووضع خطط الإصلاح والتحديث التربوى.

وجامعات التربية جامعات قديمة حديثة فى آن واحد، فهى ليست وليدة اللحظة، كما أنها ليست (مودة قديمة)، فقد طورت دول عديدة كليات ومعاهد التربية بها وحولتها إلى جامعات متخصصة ومتكاملة للتربية.

كما أن جامعات التربية- على النحو الذى سنراه – تضم كليات وأقساماً للتربية، كما تضم كليات ومعاهد وأقساماً للعلوم الأساسية والآداب واللغات والفنون وغيرها، لتنمى فكراً يسودها بأن عملية تكوين المعلم ينبغي أن ترتكز وترتكن إلى

رؤي تختلف عن إعداد المتخصص فى العلوم أو المتخصص فى الآداب، وتؤكد على ضرورة تمهين عملية التكوين التربوى والتخصصى.

ولذلك رأينا أن يكون هذا الفصل، ليعرض هذا النموذج المتفرد لمؤسسات تكوين المعلم، ورأينا أن نعرض فيه خبرات من ثلاثة بلاد مختلفة موقعاً وثقافة وأيديولوجيا هى جمهورية باكستان الإسلامية وجمهورية بولندا، وجمهورية ألمانيا الاتحادية، فضلا عن جامعات التربية التى سنعرضها فى فصول أخرى من هذا الكتاب.

جامعة التربية فى جمهورية باكستان الإسلامية

تقع جمهورية باكستان الإسلامية فى جنوب آسيا، تبلغ مساحتها حوالى ٨٠٠ ألف كيلو متر مربع، يسكنها حوالى ١٨٨ مليونا من السكان، بما يجعلها سادس أكثر البلدان كثافة سكانية. وهى جمهورية فيدرالية تتكون من أربعة أقاليم، هى بلوشستان وخيبرباشتون، والبنجاب والسند.

وباكستان دولة نامية، يتنوع اقتصادها بين أقاليمها الأربعة السالف ذكرها، وإن كانت أكثر المناطق تنمية اقتصادية تقع فى وادى نهر الهند. وتعتبر المناطق الحضرية فى كراتشى والبنجاب من المناطق الأفضل اقتصادياً، بجانب وجود مناطق أقل نمواً فى البلاد، إذ يتراوح معدل الفقر بين ٢٣%، ٢٨%.

وقد رسمت الحكومات الباكستانية سياسات للإصلاح الاقتصادى والإسراع فى نمو اقتصاد البلاد بدأت فى التسعينيات. ونتج عن التحولات الاقتصادية تغير فى البنية الإنتاجية من الزراعة، إلى قطاع الخدمات إلى درجة تمثل الزراعة فيها الآن ٢٠% فقط من الناتج القومى الإجمالى، ويمثل قطاع الخدمات ٥٣% من هذا الناتج.

ويتركز الاستثمار الأجنبى فى باكستان فى قطاعات الاتصالات والعقارات والطاقة، وتمثل صناعات المنسوجات والأجهزة حوالى ٦٠% من صادرات باكستان. والتى بلغت عام ٢٠٠٨ حوالى ٢١ بليون دولار.

التعليم فى باكستان:

ويمكن القول بأن هناك نظامين متوازيين للتعليم فى باكستان، الأول هو نظام التعليم التقليدى وهو التعليم الإسلامى، الذى بدأ فى السبعينيات، ويطلق عليه المدرسة Madrassahs، التى تعتبر رد فعل للغزو الغربى لأفغانستان، وهذا النظام نظام ضخم يقدر عدد مدارسه بأكثر من أربعين ألف مدرسة، وهناك تحذيرات يطلقها الباحثون الغربيون على هذه المدارس وهذا النظام، إلى درجة يطلقون عليها (مدارس الكراهية Schools of Hate)، نحو الغرب.

والثانى هو النظام التعليمى الرسمى الحديث الذى يشمل مدارس التعليم النظامى من الابتدائى إلى الجامعة. ورغم النقد الذى يوجه إلى هذا التعليم أيضا، باعتباره تعليما يدار بطريقة بيروقراطية، منخفض المستوى، تحكمه التشريعات الحكومية الجامدة، قليل الإمكانات ومنخفض الكفاءة.

ويتكون السلم التعليمى من التعليم الابتدائى الذى يلتحق به الأطفال من سن الخامسة حتى سن التاسعة، وهو تعليم يواجه مشكلات كبرى، بسبب عوامل متنوعة منها الزيادة السكانية وقلة عدد المدارس، والعزوف عن إلحاق الأطفال الريفيين بالتعليم لبعد المدارس والقرى كعامل للتسرب أيضا.

أما المدرسة المتوسطة، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات للأطفال من سن العاشرة إلى الثانية عشرة، فهى الحلقة الأولى من التعليم الثانوى تليها مدرسة أعلى. ويتم الالتحاق بالتعليم الثانوى بعد اجتياز اختبار للقبول لمن أنهوا التعليم الابتدائى، ثم اختبار قبول آخر للمدرسة الثانوية. ويتضمن التعليم الثانوى نوعيات متعددة بجانب التعليم الثانوى العام، منها التعليم الفنى والمهنى.

التعليم العالى:

ولم يكن فى باكستان عند استقلالها عام ١٩٤٧ سوى جامعة واحدة، هى جامعة البنجاب، زاد الآن إلى أن وصل إلى حوالى ١٧٠ جامعة. وقد بلغت نسبة

الحاصلين على مؤهلات عليا ٦,٣% من عدد السكان، وتخطط الدولة لرفع هذه النسبة إلى ١٠% بحلول عام ٢٠١٥، ثم إلى ١٥% عام ٢٠٢٠.

وتنتهى الدراسة بالمرحلة الجامعية الأولى بالحصول على درجة البكالوريوس، ويتطلب الحصول على الدرجة فى تخصصات الهندسة والطب وطب الأسنان والطب البيطرى والعلوم والتجارة وغيرها دراسة برامج من ٤-٥ سنوات.

ويلاحظ أن هناك مستويين للبكالوريوس فى باكستان، المستوى الأول العادى أو المقبول (Pass) ويتطلب دراسة لمدة سنتين فقط. والمستوى الثانى الشرف Honour، وهو الذى يتطلب دراسة برنامج مدته من ٤-٥ سنوات.

المعلمون فى باكستان:

ويبلغ عدد المعلمين فى التعليم قبل الجامعى فى باكستان حوالى ١,٣ مليون وظيفة معلم، منهم ٩٠% معلمون معينون فى المدارس، ٣,٥% معلمون بعقود مؤقتة، ٦,٥% وظائف شاغرة. ويأخذ إعداد المعلم قبل الخدمة شكل برامج مقدمة للحصول على شهادة أو دبلوم تقدمها مؤسسات التعليم قبل الجامعى، أو درجة علمية تقدم على مستوى التعليم العالى.

أما التدريب فى أثناء الخدمة، فإنه يتم من خلال برامج تنفذها إدارات حكومية إقليمية، تتضمن محتوى محدوداً عن تدريس المناهج المدرسية، أو تنمية المهارات الإدارية أو توجيه للبرامج والمبادرات الحكومية، مثل إنشاء المجالس المدرسية. وتعرف المؤسسات التى تقدم هذا التدريب بالمعاهد الإقليمية لتدريب المعلمين (PITE). وعلى المستوى الفيدرالى يتولى المعهد القومى لتعليم العلوم والتكنولوجيا (NISTE) قيادة تدريب المعلمين.

ويبين الجدول الآتى عناوين البرامج المقدمة لإعداد المعلم قبل الخدمة ومدتها والمستوى الذى تهدف إلى تخريج معلمين.

جدول رقم (١)

البرامج التى تقدمها مؤسسات إعداد المعلم ومدتها ومستواها التعليمى

م	عنوان البرنامج أو الشهادة	شروط الالتحاق ومدة الحصول عليها	المستوى التعليمى المستهدف للتدريس له
١	شهادة معلم الابتدائى PTC	١٠ سنوات دراسية+ سنة دراسة بالبرنامج	الصفوف من الأول إلى الخامس
٢	شهادة التدريس CT	١٢ سنة دراسية + ١ عام دراسة البرنامج	الصفوف من السادس إلى الثامن.
٣	درجة بكالوريوس التربية BED	١٤ سنة دراسية+ ١ عام لدراسة برنامج الإعداد	المدرسة المتوسطة
٤	درجة بكالوريوس العلوم والتربية B.S.ED	٢ سنة دراسية+ ٣ سنوات لإعدد المعلم	المدرسة الثانوية
٥	درجة بكالوريوس العلوم فى التربية مع الشرف BSc (Hons) in Edu Studies	١٢ سنة دراسية+ ٤ سنوات لإعداد المعلم	المدرسة الثانوية
٦	ماجستير الآداب فى التربية MA in Education	١٤ سنة + عامان فى برنامج إداد المعلم	التعليم الثانوى والعالى
٧	ماجستير التربية M.Ed.	درجة بكالوريوس التربية+ ام دراسى إضافى	التعليم الثانوى والعالى
٨	ماجستير الفلسفة	ماجستير التربية+ دراسة لمدة عامين	التعليم العالى/ إعداد معلمين.

وهكذا تتنوع شهادات وبرامج إعداد المعلمين، من مستوى التعليم قبل الجامعى إلى درجة الماجستير. ويلاحظ أن معلم الابتدائى كان يعد لمدة عام بعد نجاحه فى المدرسة التوسطة، أو لمدة عام بعد الانتهاء من التعليم قبل الجامعى. وقد تم إيقاف البرنامجين الأولين فى الجدل فى إقليم البنجاب، وهو أكبر إقليم فى باكتسان عام ٢٠٠٢، وتبعته أقاليم أخرى، وتحولت المعاهد والكليات المتوسطة لإعداد معلمى التعليم الابتدائى إلى معاهد عالية.

وهكذا تتنوع أيضا مؤسسات إعداد المعلمين لتشمل:

١- كليات حكومية لمعلمى التعليم الابتدائى، تمنح شهادة إعداد المعلم للمدرسة الابتدائية.

٢- كليات حكومية للتربية، تمنح بكالوريوس التربية، وبكالوريوس العلوم فى التربية مع الشرف، وماجستير التربية، وماجستير الآداب فى التربية.

٣- معاهد وأقسام التربية بالجامعات، وتمنح البكالوريوس والماجستير ودكتوراه الفلسفة.

٤- جامعة التربية ، وتمنح الدرجات السابقة مثل معاهد وأقسام التربية.

٥- معهد واحد خاص للتربية، يمنح بكالوريوس التربية للتعليم الابتدائى.

٦- قسمين للتربية فى جامعتين خاصتين، أحدها يمنح الماجستير والدكتوراه فى التربية والآخر يمنح الماجستير فى التربية فقط.

ويعتبر فترة إعداد المعلم قبل الخدمة فى باكستان فترة قصيرة بالمقارنة ببلاد أخرى فى آسيا. كما يقترن قصر مدة البرامج بطول وبدائيته مصدر شكوى من القائمين على إعداد المعلم فى كافة المستويات.

ويلاحظ أنه بالنسبة للبرامج المقدمة لمعلمى التعليم الابتدائى، التى تبلغ مدتها سنة، هى فى حقيقتها تسعة أشهر فقط، تشمل ستة أسابيع للتدريب الميدانى تمثل ١٥% من إجمالى فترة البرنامج. وبالتالى فإن الفترة المتبقية ومدتها ٣٣ أسبوعا أى سبعة أشهر ونصف تعتبر غير كافية لدراسة إحدى عشرة مادة دراسية فى البرامج المقدمة للحصول على شهادة التدريس (CT)، وشهادة معلم الابتدائى (PTC).

ويضاف إلى ذلك اعتماد التدريس على المحاضرات، مع عدم الاهتمام بالتطبيقات فى شكل تدريس جماعى، وتعلم تعاونى، وتعلم قائم على حل المشكلات، والمداخل النشطة للتعلم، كما لا يشارك الدارسون فى أية أنشطة أو أعمال تطبيقية.

وقد بينت دراسة تمت بتمويل من هيئة المعونة الأمريكية أن هناك مشكلات عديدة تواجه برامج إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية بخاصة، ولا تخلو منها أيضا

برامج إعداد المعلمين التى تقدمها كليات التربية، ومن أهم هذه المشكلات وأوجه القصور مايلى:

أ – تدنى مستوى معرفة الطلاب المعلمين لكيفية كتابة أهداف التدريس المناسبة للموضوعات التى يتناولونها، وأن ما يكتبونه ليس سوى أهداف عامة، فى حقيقتها أهداف للمعلم لا مخرجات تعلم.

ب– يبين الجزء المعروض فى خطة التدريس أن هؤلاء الطلاب المعلمين يجهلون أفكار الدرس ومفاهيمه.

جـ – ضعف فهم الموضوع الذى يقومون بتدريسه.

د – تبين الأسئلة القليلة المسجلة بسجلات إعداد الدروس أنها اسئلة (استدعاء معلومات)، وأن الطلاب المعلمين لا يعرفون مستويات الأسئلة.

هـ – أن معظم الدروس ليست سوى محاضرات، وأن التلاميذ الذين يتم التدريس لهم سلبيون فى عملية التعليم، مثل الفصول التى يدرس لهم فيها أساتذتهم بمعاهد المعلمين.

و– خلو التدريس من أية أنشطة تعلم، والضعف الشديد لمشاركة تلاميذ المدارس فى عمليات التعليم والتعلم داخل الفصول.

كما بين تقرير لمنظمة اليونسكو عن نظام التعليم فى باكستان أن مستوى الإعداد المقدم للقوى البشرية التى تعد والتى تعمل بالتعليم الخاص، بنسبة ٥٠% تفتقر إلى التأهيل المهنى، وأنها بذلك غير معدة للتدريس، مقارنة بالمعلمين العاملين بالمدارس الحكومية.

وتشير دراسات متعددة إلى أن انخفاض مستوى التعليم الباكستانى يرجع إلى تدنى مستوى المعلمين إعداداً وبالتالى أداءً، إذ لا يمتلك المعلمون الكفايات الأساسية، فضلاً عن أن إعدادهم يفتقر إلى البرامج الدراسية المعتمدة على الخبرات الميدانية.

وبناء على ذلك وضعت الحكومة الباكستانية استراتيجية لتطوير التعليم تضمنت سياسات لتطوير نظم تربية المعلم إعداداً وتدريباً، كما قامت حكومات الأقاليم بوضع سياسات إصلاحية لتربية المعلمين بها.

وقد قامت حكومة إقليم البنجاب بإعادة تنظيم مؤسسات تربية المعلمين عام ٢٠٠٤، وأنشأت بناء على ذلك مديرية إعداد المعلمين، تقوم بمسئوليات تنسيق الأنشطة ذات الصلة بإعداد المعلمين وتدريبهم، بهدف رفع مستوى كفايات المعلمين والنظار ومعلمى المعلم وغيرهم من أعضاء فريق العمل المدرسى.

كما أنشئت شبكة عمل لكليات إعداد المعلمين، والمعهد الإقليمى لإعداد المعلمين.

وقد نصت وثائق السياسة التعليمية فى باكستان واستراتيجيات تحقيقها على أنه بحلول عام ٢٠١٨ يصير إعداد المعلم قبل الخدمة، وفق برامج تقدم بكليات التربية للحصول على درجة البكالوريوس.

ولذلك فإن إقدام ولاية البنجاب على إنشاء جامعة التربية يمثل نقلة نوعية للارتقاء بإعداد المعلم، من خلال البرامج الدراسية التى تقدمها، ومن خلال إشراف الجامعة على مؤسسات إعداد المعلم بالولاية ومتابعة أدائها وتقويمها واعتمادها، على النحو الذى سنوضحه تفصيلا فيما يلى:

جامعة التربية فى لاهور:

تعتبر جامعة التربية فى لاهور بالبنجاب الجامعة الأولى المتخصصة فى ميدان التربية فى باكستان، وقد أنشئت الجامعة فى سبتمبر ٢٠٠٢.

وقد حددت قرارات إنشاء الجامعة رؤيتها فى: إعداد قادة ديناميين وممارسين فى ميدان التربية والتعليم، تدريسا وبحثا وإدارة، يمتلكون تميزا معرفيا وكفاءة بيداجوجية، والتزاماً يضمن الجودة والتنمية المستمرة فى كل مراحل وقطاعات التعليم.

وقد حددت الجامعة رسالتها فى:

١- تقديم برامج أكاديمية معترف بها قومياً وعالمياً، من أجل تخريج:

أ - معلمين وفقا لاحتياجات المدارس العامة والخاصة فى كافة المستويات التعليمية، الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

ب - قادة تربويين وإداريين.

جـ - مربين وباحثين ومطورى مناهج تعليمية، وغيرهم.

٢- تقديم برامج للحصول على شهادات ودرجات، من خلال التعليم المستمر والافتراضى للمعلمين فى التعليم العالى.

٣- تحقيق التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم فى أثناء الخدمة.

٤- جعل الجامعة مؤسسة للارتقاء بالبحث العلمى التربوى وإنتاج المعرفة.

٥- جعل مهنة التعليم مهنة جذابة للشباب، عن طريق تقديم برامج ذات جودة، وفتح مجالات وطرق للحصول على درجات وفق نظم متطورة للطلاب الفائقين.

٦- التأكيد المتساوى على الكم والكيف لتلبية احتياجات التعليم بمخرجات عالية الجودة.

٧- القيام بدور المؤسسة الرائدة فى جميع مجالات التربية والتعليم.

٨- تطبيق نظم وقواعد تحقيق المساواة والجودة التعليمية.

وواضح التحديد الدقيق للمهام من ناحية، وتكاملها وشمولها من ناحية أخرى، بحيث تركز على التعليم النظامى والتنمية المهنية، وخدمة العملية التعليمية، والبحث العلمى، وتلبية احتياجات المجتمع فى إطار الجودة الشاملة.

تحقيق مهام الجامعة:

وقد سعت الجامعة إلى تحقيق هذه المهام من خلال ما يلى:

١- المشاركة العامة والخاصة:

إذ تعمل الجامعة على القيام بدورها القيادى فى ميدان تربية المعلم والتجديد داخل الفصول المدرسية، من خلال دعم المدارس الخاصة والعامة فى كافة أنحاء

البنجاب، من منطلق فكرة إتاحة الفرص للمعلمين والطلاب ممارسة خبرات تعليمية داخل الفصول وتقديم مساعدات وإرشادات للنظام التعليمى.

٢ - المشروعات التعاونية:

إذ نفذت الجامعة مشروعا بالتعاون مع شركة إنتل لتدريس برنامج تكنولوجيا المعلومات لأعضاء هيئة التديس والطلاب، كما تنفذ الجامعة بالتعاون مع مشروع التعليم الأساسى الباكستانى الكندى لتحسين برنامج بكالوريوس التربية بالتركيز على التعليم والتدريب معاً.

أما عن المشروع الأول، فإنه يهدف إلى الاستخدام الفعال لتكنولوجيا المعلومات داخل الفصول، من خلال اكتساب الطلاب وممارستهم التكنولوجية، وتقديم ٧٠٠٠ كتاب عن تطبيقات التكنولوجيا فى التعليم، وقيام الشريك الكندى بمتابعة التدريس الفعال باستخدام التكولوجيا، ضمانا لتحقيق فاعلية المشروع.

وأما عن المشروع الثانى، فإنه يتضمن تحليل الفجوات فى التدريب والموارد والانطلاق إلى تحسين فاعليات عملية الاتصال والتدعيم المؤسسى.

الأقسام العلمية للجامعة:

تسير الجامعة وفقا لنظام الأقسام العلمية، وهى بالتالى تضم الأقسام الآتية:

١ - قسم الآداب والعلوم الاجتماعية:

ويقدم هذا القسم بالإضافة إلى الدرجات التربوية برامج لدرجات موجهة نحو تلبية احتياجات سوق العمل فى اللغات والاقتصاد والتاريخ والجغرافيا والإدارة. وقد استحدثت درجة بكالوريوس إدارة الأعمال ودرجة ماجستير إدارة الأعمال لتخريج قادة أعمال ومنفذين مهرة. ويشرف أعضاء هيئة التدريس بالقسم على أنشطة الطلاب والبحوث التى يقومون بها، فى مجالات اجتماعية واقتصادية تخدم نظام التعليم فى باكستان.

ويقدم القسم البرامج الآتية:

أ – درجة ماجستير الفلسفة فى اللغة الأردية المؤدية لدكتوراه الفلسفة.

ب- درجة ماجستير الفلسفة فى اللغة الإنجليزية.

جـ - درجة ماجستير اللغة الإنجليزية، وبكالوريوس التربية فى اللغة الإنجليزية.

د - درجة الماجستير وبكالوريوس التربية فى اللغة الأردية.

هـ - درجة ماجستير إدارة الأعمال.

و- درجة الماجستير المهنى فى إدارة الأعمال.

٢- قسم التربية:

ويتكون قسم التربية من أعضاء هيئة تدريس فى تخصصات تربوية متعددة، ويعمل القسم كمركز للجودة، من خلال إعداد قادة فى مجالات التربية وتقديم تجديدات ومبادرات، ومن ثم يركز القسم على البحوث فى مجال تربية المعلم والإدارة التربوية والمناهج والتقويم، والتعلم القائم على تكنولوجيا الاتصالات والسياسات. ويقدم القسم استشارات للجهات الحكومية والخاصة، وبرامج للتنمية المهنية فى مجالات التعليم.

٣- قسم علوم الإدارة والتسيير التربوى.

٤- قسم التعليم الشرقى والإسلامى.

٥- مركز البحوث والتقويم التربوى:

ويهتم هذا المركز بأن يقدم بحوثا نظرية وبحوثا تطبيقية، من أجل تدعيم رؤية الجامعه كمنظمة تعلم، وإنتاج معرفة، وخلق بيئة تعلم، وتدعيم السياسات البحثية.

ويتولى المركز تنفيذ مشروع التعليم الأساسى الباكستانى الكندى، السالف ذكره، الذى بدأ تنفيذه عام ٢٠٠٧.

٦- قسم العلوم والتكنولوجيا:

ويقدم القسم درجات علمية متنوعة على مستوى برامج البكالوريوس فى تخصصات الرياضيات وتخصصات العلوم، وعلى مستوى الدراسات العليا فى تخصصات تعليم الرياضيات والعلوم، فضلاً عن شهادات فى تكنولوجيا المعلومات

وبرامج للمستقبل المهنى فى مجال الحاسوب، وسوف يتناول هذا الفصل هذه البرامج بعد ذلك.

أحرام الجامعة:

تغطى أحرام هذه الجامعة إقليم البنجاب الباكستانى، الذى يضم أكبر جزء كثيف السكان فى باكستان، تشمل إسلام أباد العاصمة، وتغطى مساحة مقدارها حوالى ٢٠٥ ألف كيلو متر مربع، ويسكنها أكثر من ٨٦ مليونا من السكان، أى أكثر من عدد سكان مصر. وهناك عشرة أحرام لهذه الجامعة، هى:

١- الحرم الجامعى فى آتوك Attock Campus:

وقد أنشئ هذا الحرم بعد إنشاء الجامعة مباشرة، ليقدم برنامج بكالوريوس التربية عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣. وقد كان إنشاء هذا الحرم نتاج تعاون ومشاركة مع حكومة الإقليم لسد العجز فى المعلمين بمنطقة الحرم الجامعى. ويلاحظ أن هذا الحرم يتمتع بشعبية كبيرة نتيجة النسبة العالية من تشغيل الخريجين منه فى منطقة من أفقر مناطق البنجاب.

ويقدم هذا الحرم البرامج الدراسية الآتية:

أ – درجة بكالوريوس التربية تخصص اللغة الإنجليزية.

ب – درجة بكالوريوس التربية تعليم ابتدائى.

جـ – درجة بكالوريوس التربية فى تعليم الطفولة المبكرة.

د – درجة بكالوريوس التربية فى تخصصات العلوم الاجتماعية.

هـ – درجة بكالوريوس التربية فى تخصصات العلوم.

و – درجة الماجستير فى تعليم اللغة الإنجليزية.

وهذا يعنى تنوع البرامج المقدمة على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، أما على مستوى الدراسات العليا فإن الذى يقدم هو برنامج واحد للحصول على الماجستير.

٢- الحرم الجامعى فى طريق المصرف بلاهور Bank Road Lahore Campus

ويرجع تاريخ إنشاء هذا الحرم إلى عام ١٩٣٣، حيث أنشئ فى قلب مدينة لاهور، وبالتحديد فى كلية التربية، وأول حرم من أحرام الجامعة فى الإنشاء. وهو أكبر مركز يقوم بإعداد معلمات التعليم الثانوى فى آسيا. كما أنه يعد المعلمات ليس فقط للبنجاب وباكستان، ولكن للعمل بالمملكة المتحدة.

ويقدم هذا الحرم البرامج الدراسية الآتية:

أ – درجة البكالوريوس فى التربية والماجستير، تخصص اللغة الإنجليزية.

ب – درجة البكالوريوس فى التربية والماجستير، تخصص اللغة الأردية.

جـ – درجة البكالوريوس فى التربية والماجستير، تخصص التاريخ.

د – درجة ماجستير الآداب فى اللغة الإنجليزية، واللغة الأردية.

هـ – درجة ماجستير الآداب فى التاريخ.

و– درجة ماجستير العلوم فى الرياضيات.

ز– درجة ماجستير التربية فى الرياضيات.

ح– درجة بكالوريوس التعليم الابتدائى، وبكالوريوس التربية فى تعليم الطفولة المبكرة.

ط– درجة بكالوريوس التربية فى تخصصات التعليم الثانوى.

ى– درجة بكالوريوس العلوم.

ك– درجة البكالوريوس فى الإدارة.

٣- الحرم الجامعى دج خان DG Khan Campus

وقد أنشئ هذا الحرم عام ١٩٨٩ ككلية للتربية، ويضم مبنيين أحدهما للذكور والآخر للإناث، ويقدم هذا الحرم درجة بكالوريوس التربية للتعليم الابتدائى والثانوى، وماجستير التربية، وماجستير الآداب.

٤- الحرم الجامعى فيصل أباد Faisalabad Campus

وقد أسس هذا الحرم عام ١٩٦١، وتم بناء مبنى جديد له يحقق الأهداف المحددة. ويضم الحرم مبنيين رئيسيين أكاديميين، ومدينتين جامعيتين إحداهما للبنين والأخرى للبنات. ويقدم هذا الحرم برامج الماجستير فى الآداب والبكالوريوس فى التربية فى تخصص اللغة الأردية وماجستير التربية فى تعليم الفئات الخاصة، وبكالوريوس التربية فى التعليم الابتدائى، وبكالوريوس التربية فى تخصصات التعليم الثانوى، وبكالوريوس التربية فى تعليم الفئات الخاصة.

٥- الحرم الجامعى جوهار أباد Jauhar Abad Campus

وقد بدأ العمل فى هذا الحرم ككلية تربية لتعليم المعلمات، ثم كلية لإعداد معلمى التعليم الابتدائى، ثم تحولت إلى جامعة للتربية عام ٢٠٠٤. وقد تم تحديث هذا الحرم بعد إنشاء الجامعة من حيث الإمكانات المادية من مبان وتجهيزات وأعضاء هيئة التدريس. كما تم إلحاق مدرسة متوسطة بالحرم كمدرسة ملحقة.

٦- الحرم الجامعى Lower Mall Lahore Campus

ويرجع تاريخ وجود هذا الحرم إلى عام ١٨٨٠، وكان يحمل اسم كلية المعلمين، ثم أعيد تسميته ككلية تربية للذكور عام ١٩٧٦، إلى أن تم ضمه للجامعة بعد إعادة تأهيله كحرم جامعى عام ٢٠٠٦.

ويقدم هذا الحرم درجات الماجستير فى التربية وبكالوريوس التربية فى تعليم الفئات الخاصة والتعليم الابتدائى، وتخصصات التعليم الثانوى، وبكالوريوس الآداب وغيرها.

٧- الحرم الجامعى ميولتان Multan Campus

ويرجع هذا الحرم إلى عام ١٩٥٩ عندما كان كلية المعلمين. وقد صار عام ٢٠٠٢ أحد أحرام الجامعة، بعد ضم أراض جديدة وإنشاءات عديدة فى قلب مدينة ميولتان.

ويقدم هذا الحرم درجات الماجستير فى التربية، وماجستير الآداب فى التربية، وماجستير الآداب فى اللغة الإنجليزية، وماجستير العلوم فى تكنولوجيا المعلومات، وبكالوريوس التربية للتعليم الابتدائى، وتخصصات التعليم الثانوى.

٨- الحرم الجامعى أوكارا Okara Campus:

وقد أخذت الجامعة مبادرة إنشاء هذا الحرم فى أوكارا، بهدف إتاحة فرص التعليم العالى لهذه المنطقة من مناطق البنجاب، التى كانت مهملة من قبل. ويهيئ هذا الحرم فرص التعليم والتعلم النشط، من خلال المصادر المتنوعة المتاحة.

ويقدم هذا الحرم برامج ماجستير التربية، وماجستير الآداب فى التربية، وماجستير الآداب وبكالوريوس التربية تخصص اللغة – الإنجليزية، وماجستير إدارة الأعمال، وماجستير العلوم وبكالوريوس التربية فى الرياضيات، وماجستير القيادة التربوية والدراسات الإدارية، وبكالوريوس التعليم الابتدائى، وبكالوريوس التربية فى التخصصات العلمية.

٩- الحرم الجامعى لمدينة لاهور Lahor City Campus :

ويعتبر هذا الحرم هو المقر الرسمى الرئيسى للجامعة، ويقدم درجات متنوعة فى التربية، منها بكالوريوس التربية فى تكنولوجيا المعلومات، وبكالوريوس التربية للتعليم الثانوى فى تخصصات العلوم وتخصصات الآداب، وماجستير العلوم وماجستير الآداب وماجستير التربية، وماجستير إدارة الأعمال. كما يقدم هذا الحرم درجات دكتور الفلسفة فى التربية، ودكتور الآداب فى اللغة الأردية.

١٠- الحرم الجامعى فيهارى Vehari Campus

ويرجع تاريخ إنشاء هذا الحرم إلى عام ١٩٩٨، ككلية للتربية، ثم تم ضمه إلى الجامعة عام ٢٠٠٥. وتم ضم المدرسة الثانوية للبنات إليه عام ٢٠٠٦ كمدرسة ملحقة بالجامعة.

ويقدم هذا الحرم درجات الماجستير في التربية، وماجستير الآداب وبكالوريوس التربية فى اللغة الإنجليزية، وبكالوريوس الترية للتعليم الابتدائى، وتخصصات التعليم الثانوى.

إن انتشار الجامعة فى أنحاء الولاية يساعد على تحقيق أهدافها التنموية فى خدمة النظام التعليمى، وتلبية احتياجات كافة المناطق من المعلمين، والتخصصات الأخرى التى استحدثتها الجامعة، وبخاصة درجات البكالوريوس والدكتوراه فى العلوم وإدارة العمال، وغيرها.

البرامج الدراسية التى تقدمها الجامعة:

تقدم الجامعة من خلال أقسامها العلمية، وأحرامها برامج علمية دراسية متنوعة، منها ست برامج متقدمة، هى برنامج دكتور الفلسفة فى التربية، وبرنامج دكتور الفلسفة فى اللغة الأردية، وبرنامج ماجستير الفلسفة فى التربية المؤدية إلى دكتور الفلسفة وبرنامج ماجستير الفلسفة فى اللغة الإنجليزية المؤدية إلى دكتور الفلسفة، وبرنامج ماجستير الفلسفة فى الرياضيات المؤدية إلى دكتور الفلسفة فيها، وبرنامج ماجستير الفلسفة فى اللغة الأردية المؤدية إلى دكتور الفلسفة فيها.

كما تقدم ست برامج أخرى فى ماجستير الآداب وماجستير العلوم فى اللغة الإنجليزية والتاريخ واللغة الأردية والكيمياء والرياضيات والفيزياء، وتقدم برامج لبكالوريوس التربية فى هذه التخصصات.

وتقدم الجامعة برامج على مستوى البكالوريوس فى الآداب والتربية، وبرامج الماجستير فى إدارة الأعمال المهنية، والقيادة التربوية والدراسات التربوية، والتربية واللغة الإنجليزية والتاريخ واللغة الأردية وماجستير العلوم فى الرياضيات وتكنولوجيا المعلومات.

وهناك برامج بكالوريوس التربية فىالتعليم الابتدائى، والطفولة المبكرة والتعليم الثانوى والتربية الخاصة، وماجستير التربية فى التربية الخاصة، وبرنامج دبلوم الدراسات العليا فى القيادة التربوية والدراسات التربوية.

وتقدم الجامعة برامج مدتها عشرة فصول دراسية للحصول على بكالوريوس العلوم وبكالوريوس التربية مع الشرف فى الكيمياء وعلم النبات والرياضيات وعلم الحيوان.

تنوع كبير فى البرامج المقدمة بالجامعة، تشمل برامج فى التربية والعلوم والآداب وإدارة الأعمال للحصول علىالبكالوريوس، وبرامج الماجستير فى الآداب واللوم والتربية، وبرامج دكتوراه الفلسفة فى التربية ودكتور الفلسفة فى اللغة، فضلا عن ماجستير الفلسفة المؤدية إلى الدكتوراه.

ونعرض فيما يلى لبرنامجين من برامج بكالوريوس العلوم والتربية فى تربية المعلم للتعليم الابتدائى، وتعليم الرياضيات بالتعليم الثانوى، بشئ من التفصيل:

١ – برنامج بكالوريوس العلوم وبكالوريوس التربية (علوم أساسية):

وهذا البرنامج الذى تقدمه جامعة التربية فى لاهور، برنامج له أهمية باعتباره قد استحدث تلبية للعجز فىمعلمى العلوم فى إقليم البنجاب بخاصة وباكستان بعامة.

ويتيح البرنامج للمتخرجين فيه تدريس العلوم بفروعها من فيزياء وكيمياء وبيولوجى ورياضيات بكفاءة متساوية فى التعليم الابتدائى.

ويقدم هذا البرنامج فى ستة فصول دراسية، إجمالى عدد ساعاتها الدراسية ٩٨ ساعة، منها ٣٤ ساعة للمواد التربوية، موزعة على الفصول الستة، ٣ ساعات فى الفصل الأول (مهنة التعليم)، و ٣ ساعات فى الفصل الثالث (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)، و٣ ساعات فى الفصل الرابع (المعرفة والنمو)، و١٣ ساعة فى الفصل الخامس (التقويم التربوى، إدارة الفصل والمدرسة، ومنهج المدرسة الابتدائية، وتدريس الأردية وتدريس الإنجليزية فى التعليم الابتدائى)، و ١٢ ساعة فى الفصل السادس (طرق تدريس الرياضيات، وطرق تدريس العلوم، وطرق تدريس التكنولوجيا والفنون والأشغال اليدوية، والتدريب العملى). هذا بالإضافة إلى استكمال التدريب الميدانى لمدة ٩ أسابيع فى أبريل ومايو.

ويلاحظ مما تقدم أن:

أ – عدد ساعات التخصص تبلغ ٦٤ ساعة، بنسبة ٦٥% من إجمالى ساعات الدراسة.

ب – عدد ساعات التربية تبلغ ٣٤ ساعة، بنسبة ٣٥% من إجمالى ساعات الدراسة.

جـ – جميع المواد التربوية المقدمة مواد مهنية فى علم النفس وطرق التدريس والمناهج وإدارة الفصل وتكنولوجيا المعلومات، وليس فيها تزيد، بما يؤكد تمهين التعليم.

٢ – برنامج بكالوريوس العلوم وبكالوريوس التربية فى الرياضيات:

ويسلم هذا البرنامج بأهمية تقديم الرياضيات وتطبيقاتها فى مجالات تكنولوجيا المعلومات والفلك والزراعة والبنوك وغيرها من مجالات العمل والتطبيق فى عصر المعرفة، وأن تدريس الرياضيات لذاتها لم يعد مقبولا، ولكن ينبغي أن يكون تدريسها وظيفياً، ومن خلال المشاركة النشطة للطلاب.

وتتوزع الدراسة فى هذا البرنامج على عشرة فصول دراسية، إجمالى عدد ساعتها ١٥٣ ساعة، منها ١٠٣ ساعة للتخصص والمواد المساعدة، ٣٢ ساعة للمواد التربوية و ١٢ ساعة للمواد الثقافية، ٦ ساعات للتربية العملية لمدة فصل دراسى كامل.

وتبدأ دراسة المقررات التربوية المهنية فى الفصل الأول ٣ ساعات (مدخل التربية ومهنة التعليم)، ثم ٣ ساعات فى الفصل الثانى (المعرفة والنمو)، و ٣ ساعات فى الفصل الثالث (مدخل إلى علم النفس)، و ٣ ساعات فى الفصل الرابع (التقويم التربوى)، و ٦ ساعات فى الفصل الخامس (منهج المدرسة الثانوية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات)، و ٥ ساعات فى الفصل السادس (إدارة المدرسة والصف، وطرق التدريس)، وساعتان فى الفصل السابع (طرق تدريس)، و ٤ ساعات فى الفصل الثامن (مقرران اختياريان فى التربية)، و ٦ ساعات تربية

عملية فى الفصل التاسع الذى يخصص للتدريب الميدانى فقط ومدته ٥ أسابيع (أغسطس وسبتمبر).

ويلاحظ مما تقدم أن:

أ – عدد ساعات التخصص ١٠٣ ساعة، بنسبة ٦٧,٥٠% من إجمالى ساعات الدراسة.

ب – عدد ساعات التربية ٣٢ ساعة، بنسبة ٢١,٥٠% من إجمالى ساعات الدراسة.

جـ – عدد ساعات الثقافة ١٢ ساعة، بنسبة ٨,٥% من إجمالى ساعات الدراسة.

د – عدد ساعات التربية ٦ ساعات بنسبة ٣% من إجمالى ساعات الدراسة.

هـ – أن هناك فصلاً دراسياً كاملا، هو الفصل التاسع للتدريب الميدانى.

و– أن المواد التربوية مواد مهنية مرتبطة ارتباطاً وثيقا بالتخصص والتعليم الثانوى، تأكيداً لتمهين تربية المعلم.

ز– هناك إتاحة لفرص الاختيار من بين المقررات التربوية فى الفصل الثامن، وإن كان هذا الاختيار محدوداً.

ح – التكوين الثقافى للمعلم تبلغ نسبته ٨,٥%، ويشمل مهارات الاتصال باللغة الإنجليزية والدراسات الإسلامية، ومدخل إلى الفلسفة، والدراسات الباكستانية، ومدخل إلى علم الاجتماع.

كليات التربية الملحقة بالجامعة:

ذكرنا من قبل أن أحرام الجامعة البالغ عددها عشرة أحرام موزعة على أنحاء إقليم البنجاب. وقد تم إلحاق ٤٥ كلية أخرى للتربية بهذه الجامعة تقوم بالإشراف عليها، والتنسيق بينها، ووضع معايير للبرامج التى تقدمها. وتضم هذه الكليات ٣٣ كلية لإعداد معلم المدرسة الابتدائية، و١٢ كلية ومعهد لإعداد معلمى التربية الخاصة، والتعليم المهنى، وتعليم الفنون وعلوم الحاسوب، وتعليم البنات، والتعليم التجارى، وغير ذلك.

وهكذا نجد أن جامعة التربية فى لاهور بإقليم البنجاب، بمثابة هيئة للإشراف على كليات التربية الأخرى فى إقليمها.

مدارس جامعة التربية، والتنمية المهنية للمعلمين:

انتشرت المدارس الخاصة فى باكستان بدءاً من تسعينيات القرن العشرين. إلى درجة أنه لا توجد قرية إلا وبها مدرسة خاصة، وكذلك المناطق النائية. وكثير من هذه المدارس ليس لها رؤية أو تخطيط طويل المدي، فضلاً عن أن كثيراً من هذه المدارس محدودة الموارد، والإمكانات المادية ومتواضعة المبانى. هذا بالإضافة إلى حاجتها إلى معلمين معدين إعداداً علمياً وتربوياً، وبرامج للتنمية المهنية.

وقد أدى هذا الوضع إلى غياب البيئة التربوية الملائمة واللازمة للتعلم النشط، مما يتطلب علاجاً سريعاً.

ولذلك فإن فكرة إلحاق هذه المدارس بالجامعة، تحت مسمى مدارس جامعة التربية University of Education Schools، بهدف تقديم الإرشاد والدعم الضرورى لتحسين نوعية التعليم بها. ويتمثل هذا الدعم الذى تقدمه الجامعة للمدارس الملحقة، فى:

أ – التركيز على المدرسة، بمعنى أن تكون الأنشطة التعليمية بالمدارس قائمة على الممارسة والتعلم النشط، داخل الفصول وخارجها، والمشاركة الكاملة لجميع التلاميذ.

ب – تطوير إجراءات قبول التلاميذ بالمدارس، بإجراء اختبارات للتلاميذ الراغبين فى الالتحاق بها، وتقديم خدمات تأهيلية لهم قبل إجراء الاختبارات.

جـ – تحسين التقويم، من خلال تقويم شامل وأصيل، وقائم على أدوات علمية مقننة، تشمل اختبارات للتحصيل، والملاحظة، والواجبات المنزلية، والرحلات العلمية، والتعيينات، وملفات الإنجاز وغير ذلك.

هذا مع تقديم برامج لتدريب المعلمين على التقويم، وتحفيز الآباء للمشاركة فى الأنشطة المدرسية.

د – تطوير المبانى المدرسية، من خلال زيادة عدد الفصول لتقليل الكثافات بما لايزيد عن ٣٠ تلميذا داخل الفصل الواحد، وتوفير حجرات للمعلمين ومعامل للحاسب الآلى والعلوم ومكتبة، ومساحة للأنشطة المدرسية.

هـ – التنمية المهنية للمعلمين، وتهتم الجامعة ببناء نظام للتنمية المهنية على رأس العمل تشارك فيه الجامعة تخطيطا وتنفيذا بمعدل ٣٠ يوما للتدريب للمعلم خلال السنة الدراسية، من خلال سيمنارات وحلقات مناقشة وحوار، وورش عمل، وتوفير كتب ومقالات ودراسات للمعلمين.

و – ضمان الجودة: إذ تقوم الجامعة بالاشتراك مع إدارات المدارس ببناء نظام للمحاسبة يشارك فيه الآباء، وأن تكون المجتمعات المحلية أساس المتابعة المستمرة للأداء وتقدم المدرسة. وقد تم إنشاء مجالس مدرسية لرسم السياسات والمتابعة والتقويم. وقد تم بناء نظام لضمان الجودة على أساس تعدد المقاييس، بحيث يشمل التقويم:

أ – التقويم المؤسسى.

ب – تقويم المعلمين.

جـ – تقويم الموارد والمصادر.

د – مسح آراء أولياء الأمور.

هـ – نتائج الامتحانات النهائية.

و – توصيات المجلس الأكاديمى للمدرسة.

وتسعي الجامعة من خلال عملية إلحاق هذه المدارس بها إحداث تأثيرات فى حياة آلاف من التلاميذ بتقديم تعليم ذى جودة لهـــم، تبـــدأ ببنـــاء رؤى عصـــرية، وتخطيط استراتيجى قائم على المشاركة، وبناء القدرات لتلبية المتطلبات الماليـــة، وتفعيل نظام جاد وفعال للإدارة المدرسية، وقدرة على تحفيز أبناء المجتمع المحلي وتدريبهم، والمشاركة الجامعية المستمرة بفاعلية.

جامعات التربية فى اليابان

السياق اليابانى:

عملاق اقتصادى ضخم، تنامى ويتنامى. انتصر عليه الغرب، وفى نشوة نصره أفاق فجأة ليجده يتقدم تكنولوجياً، منافساً أكبر قوة تكنولوجية فى عالمنا المعاصر- الولايات المتحدة الأمريكية-، وليجد به من الجامعات المتقدمة ما يفوق عدداً ما لدي أوربا الغربية مجتمعة. إنه اليابان؛ بلاد الشمس المشرقة.

تتكون اليابان من نحو أربعة آلاف جزيرة، تكون فى مجملها أرخبيل الجزر اليابانية. وأهم جزرها الكبرى أربع جزر هى: هوكايدو فى أقصى الشمال، وهنشو فى الوسط، وهى أكبرها مساحة، وشيكوكو وكيوشو فى اقصى الجنوب بالإضافة إلى جزر أخرى صغيرة تقع جميعاً شرق قارة آسيا. وتبعد الجزر اليابانية حوالى ٨٠٠ كيلو متر عن ميناء فلاديفستوك السوفيتى شمالا، على حين تبعد حوالى ٨٠٠ كيلو متر عن سواحل الصين فى الجنوب.

ومساحة الجزر اليابانية تبلغ حوالى ١٤٧ ألف ميل مربع أى أقل قليلاً من مساحة ولاية كاليفورنيا الأمريكية. ويبلغ عدد سكانها حوالى ١٣٥ مليون نسمة. وتصل مساحة الأرض غير القابلة للزراعة إلى حوالى ٨٤% من مساحة اليابان، لأنها إما جبال وإما غابات، وإما مناطق سكنية.

هزمت اليابان فى نهاية القرن (١٩) العملاق الآسيوى الصين، ومع بدايات القرن العشرين هزمت روسيا، وكانت نتيجة حربها معها كارثة حقيقية للأسطول الروسى.

وتحارب الصين ثانية عام ١٩٤١م وتسيطر على أراضى الهند الصينية، وتقف الولايات المتحدة أمامها، فتقطع عنها البترول. وتدخل اليابان الحرب العالمية الثانية إلىجانب ألمانيا وإيطاليا، وتقوم قاذفاتها بإمطار الأسطول الأمريكى الراسى فى بيرل هابور بوابل من القنابل، وتهاجم مطارات الجيش الأمريكى قرب مانيلا،

وتغرق بارجتين بريطانيتين. وتسقط فى يدى اليابانيين هونج كونج، ثم سنغافورة، وسومطرة ، وجاوة، وغيرها.

وتميل الكفة بعد ذلك لصالح الحلفاء، ويشتد الهجوم الأمريكى بشراسة، ويحكي لنا التاريخ كيف قاوم اليابانيون الغزو الأمريكى، وكيف خرج الأسطول اليابانى لقتال القوات الأمريكية فيما يعرف بمعركة بحر الفلبين عام ١٩٤٤م، ورغم ما أصاب الأسطول اليابانى فى هذه المعركة فقد تكبد الأمريكيون خسائر فى الأرواح بلغت خمسة عشر ألفاً.

وأمام المقاومة اليابانية الانتحارية، وبخاصة بعد الاستيلاء على جزيرة أوكيناوا رأت الإدارة الأمريكية- مع تجاهل اليابان للإنذار الأمريكى بالاستسلام أوالدمار- حسم المعركة، وكان أن ألقيت قنبلة ذرية فوق مدينة (هيروشيما) الصناعية فى السادس من أغسطس ١٩٤٥م.

ثم تغزو الجيوش السوفيتية منشوريا فى أغسطس من نفس العام، وتلقى الولايات الأمريكية- فى ذات اليوم – قنبلة ذرية أخرى على (نجازاكى). بعدها وقعت اليابان فى الثانى من سبتمبر ١٩٤٥م استسلاماً وتسليماً غير مشروطين على سطح السفينة الأمريكية (ميسورى).

التعليم فى اليابان، مدخل تاريخى:

وكان هذا التسليم، واحتلال اليابان إيذانا بانتهاء النظام التعليمى القائم، وقد تبنى الحلفاء – وبخاصة الولايات المتحدة – الدعوة إلى إصلاح التعليم. وفى هذا الإطار أصدر مجلس الوصاية توجيهاً للحكومة اليابانية بتبنى سياسة تعليمية جديدة تقوم على الديمقراطية وفصل الدين والسياسة عن التعليم.

وكانت أول بعثة تعليمية أمريكية تصل اليابان، تضم سبعة وعشرين خبيرا فى التربية والتعليم برياسة دكتور ستودارد Stoddard فى مارس ١٩٤٦م. وقد أبرز تقريرها ضرورة إدخال إصلاحات تعليمية، وتحسين طرق التدريس، وإصلاح

نظام إعداد المعلم، وبعبارة أخرى مساعدة اليابانيين فى تصميم نظام تربوى ليابان السلام.

ورغم أن التقرير لم يكن سوى نصيحة Advice كما أنه لم ينطو على أى إلزام، فقد تم تبني الإصلاحات التى جاءت به وكانت تلك بداية لإقامة نظام تعليمى جديد من خلال سلسلة من الإصلاحات وضعت أسسها لجنة الإصلاح التربوى التى شكلت فى أغسطس ١٩٤٦م.

وترجع بدايات عملية تحديث النظام التعليمى فى اليابان إلى إعلان النظـــام التعليمى لعام ١٩٧٢م School System Proclamation كما تلقى قبله دفعة قوية نحو التحديث منذ ستينات القرن ١٩، وبنى بسرعة نظاماً للتعليم المدرسى، تبنـــى أسس النظم التعليمية الأوربية والأمريية. وكان من أبرز مميزات وملامـــح تلـــك الفترة النظرة إلى المدارس على أنها المكان الوحيد للتعليم، واستمر هـــذا الاعتقـــاد قائماً حتى إصلاح النظام التعليمى عام ١٩٤٧م.

لقد صدر بعد الحرب العالمية الثانية دستور جديد قام على أساس الليبرالية والديمقراطية، وفى ضوئه وعلى هديه تم إصلاح التعليم تحقيقاً لهذين المبدأين.

كما وضعت توقعات وطموحات كبيرة على الدور الذى يمكـــن أن يلعبـــه التعليم فى تحقيق غايات الأمة اليابانية.

وقد أكد القانون الأساسى للتعليم عام ١٩٤٧م The Fundamental Law of Education على تكافؤ الفرص التعليمية كمدخل لإصلاح التعليم. وطبقاً لهـــذا القانون لم يعد التعليم محدداً بالتعليم المدرسى، ولكن اتسعت النظرة إلـــى التربيـــة والتعليم بصدور قانون التعليم المدرسية School Education Act وقانون التعليم الاجتماعى عام ١٩٤٩م Social Education Act وقد وضع القانونان الأســـاس التشريعى للإصلاحات التعليمية بعد الحرب العالمية الثانية، تأكيـــداً للآمـــال التـــى عقدت على دور التعليم فى تحقيق ما تصبو إليه الأمة اليابانية.

وقد نص قانون التعليم المدرسى على إقامة نظام تعليمى على النحو التالى:

- مدرسة ابتدائية، مدة الدراسة بها ست سنوات.
- مدرسة متوسطة، مدة الدراسة بها ثلاث سنوات.
- مدرسة ثانوية، مدة الدراسة بها ثلاث سنوات.
- تعليم عال، مدة الدراسة به اربع سنوات.

وفى ذات الوقت اهتم القانون بإنشاء كليات صغرى وجامعات، وكليات للتعليم الفنى، ومدارس للمعوقين، ورياض الأطفال، ومدراس للتدريب المهنى. أما قانون التعليم الاجتماعى فقد حدد مسئوليات الدولة والمؤسسات المحلية العامة فى تقديم تعليم للمجتمع، وأكد على إنشاء هيئات للتعليم الاجتماعى، ومجلس يتولى إدارته.

ونص القانون على استخدام الإمكانات المدرسية المتاحة لتعليم الشعب بعد انتهاء وقت الدراسة، وتقديم برامج للتعليم بالمراسلة. وكان من نتائج ذلك الاهتمام بالتعليم غير النظامى وتبنى سياسة للتعليم المستمر، ومن أمثلة ذلك فتح أبواب التعليم بالمراسلة ليشمل التعليم المتوسط والثانوى والعالى، خدمة للعاملين الذين يستغرق عملهم وقتهم كله.

ورغم أن الجامعات اليابانية كانت تقدم دراسات لغير المقيمين فى دائرتها قبل الحرب، كما كانت تقدم أيضاً محاضرات للجمهور، فإن التعليم بالمراسلة فى فترة ما بعد الحرب قد لاقى اهتماماً كبيراً، وإن كان يؤخذ عليه عدم الاهتمام بخدمات التوجيه والإرشاد، ووجود قصور فى أساليب التقويم.

ومن نتائج النمو السريع فى الاقتصاد اليابانى بدءاً من منتصف الخمسينيات تحسن الأحوال الاجتماعية والاقتصادية، وقد صاحب ذلك ونتج عنه طلب شعبى على التعليم بعامة، والعالى بخاصة.

ومع عام ١٩٥٥م صدرت (الورقة البيضاء عن الاقتصاد اليابانى) معلنة أن اليابان فى مرحلة ما بعد الحرب قد استكملت بناء اقتصادها، بفضل التقدم التقنى باعتباره عاملاً هاماً للنمو الاقتصادى القوى والسريع. وكان لذلك صداه التعليمى، وظهر بوضوح فى الاهتمام بالربط بين التعليم والاقتصاد.

وارتفعت في هذه الفترة أصوات تنادى بالتوسع فى التعليم الفنى الثانوى، والتخصص فى العلوم الطبيعية والهندسية، وعدم المغالاة فى تعليم الآداب والقانون على مستوى التعليم العالى. وكان وراء ذلك وجود زيادة كبيرة فى خريجى كليات الآداب والحقوق، ووجود عجز كبير فى خريجى كليات الهندسة، والعلوم طبقاً لدراسة مسحية قامت بها وزارة التعليم، صدر تقرير بها عام ١٩٥٧م.

ومن الانتقادات التى وجهت لتعليم هذه الفترة ما جاء بالتقرير الذى نشرته الفيدرالية اليابانية لروابط الموظفين بعنوان (رأي فى التعليم الفنى لمقابلة حاجات عصر جديد)، الذى انتقد بشدة النظام التعليمى القائم، مبيناً أن هذا النظام يولى عناية قليلة للتعليم الفنى ويهمل دراسة العلوم والتكنولوجيا ويفقدها القدرة على المنافسة العالمية.

وقد كان لصدمة سبوتنك عام ١٩٥٧م أثرها لا فى الولايات المتحدة وأوروبا فقط بل وفى دول أخرى منها اليابان أيضاً، حيث ساد اعتقاد مؤداه أن النقص الكيفى فى القوى العاملة وقلة الاستثمار فى رأس المال البشرى وعدم الاهتمام بالعلوم والرياضيات عائق اقتصادى أكبر من رأس المال نفسه.

ونتيجة لذلك فقد شهدت الستينيات نمواً وتنمية اقتصادية وتعليمية أيضاً، فقد زاد عدد طلاب التعليم الثانوى من ٥٦% إلى ٨٣% ما بين عامى ١٩٦٠ و ١٩٧٠م كما زاد طلاب التعليم العالى فى تلك الفترة أكثر من الضعف.

ومع عام ١٩٦٧ حدث تقدم كبير فى صناعة الصلب بشكل جعل اليابان تتفوق على دول أوربية عديدة، وأن ذلك دعم للاقتصاد اليابانى.

وكانت الثورات الطلابية عام ١٩٦٨م احتجاجاً على عدم إيجاد حلول لمشكلات التعليم وعدم الرضا عن التعليم بعامة، مما دفع المسئولين إلى البحث عن طريق لتطوير التعليم. ولذلك فقد طولب مجلس التعليم المركزى بوضع أسس للتوسع الشامل فى التعليم، وتحسين التعليم لمقابلة التطور التكنولوجى الهائل، وتعقد الحياة الاجتماعية، التى لم يعد النظام التعليمى القائم قادراً على مقابلتها.

وقد لعب اتحاد المعلمين اليابانيين دوراً هاماً- كجماعة ضاغطة - في إعادة وضع سياسة تعليمية جديدة تراعي تواصل التعليم والنظم الاجتماعية الأخرى.

ولم تقتصر الجهود على الهيئات الرسمية وغير الرسمية اليابانية، بل إن منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية OECD أرسلت بعثة لإجراء دراسة مسحية عن التعليم اليابانى تمهيداً لتقديم مقترحات بناءة لتطويره.

ويمكن القول بأنه رغم تعدد الجهات المنادية بإصلاح التعليم، فقد كان هناك اتفاق على النقاط الآتية:

١- الحاجة إلى إعادة النظر فى النظام التعليمى القائم نتيجة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التى تمثلت فى ارتفاع مستوى المعيشة واختفاء الهوة بين الفقراء والأغنياء، والتقدم الاقتصادى الكبير، وما صاحب ذلك من حراك مهنى وزيادة الطلب على التعليم، والحاجة إلى عمالة متخصصة فى ميادين لم تكن مألوفة من قبل.

٢- ونتيجة لذلك كان هناك ما يشبه الجمود بالنسبة للنظام التعليمى وعدم استجابته لهذه التغيرات، فهو نظام مركزى تسيطر فيه الإدارة المركزية على نواح تعليمية متعددة، منها وضع المناهج والمقررات وإعداد المعلمين وغير ذلك. ولذلك فإن إصلاح التعليم يتطلب الأخذ بالأسلوب اللامركزى فى الإدارة، بما يمكن أن يسمح للتعليم بتلبية حاجة العصر سريع التغير.

٣- وجوب إصلاح الحلقة الثانية من التعليم الثانوى بشكل يجعله قادراً على تعليم طلاب مختلفى القدرات والاتجاهات وإعداد طلابه لامتحانات جامعية تنافسية.

وأدى ذلك إلى إعادة النظر فى إدارة التعليم وتنظيمه وتمويله، ودخول هيئات خاصة ميدان التعليم العالى، مما أدى إلى تأسيس ١٣٠ جامعة خاصة و ٢٠٠ كلية تقدم دراسة مدتها عامان، دون أى دعم حكومى، معتمدة على ما يدفعه

الطلاب من مصروفات، وإن أدى ذلك إلى عدم الاهتمام بالبحث العلمى بالمقارنة بالجامعات الحكومية.

وفى السبعينات بدأت المساعدات المالية الحكومية المقدمة إلى الجامعات الخاصة، ومع ١٩٧٨م كانت المساعات الحكومية تغطى ثلث ميزانية هذه الجامعات، مما ساعد على رفع مستواها.

وقد ارتبط بهذه الإصلاحات ونتج عنها زيادة فرص تعليم الراشدين وبخاصة التعليم بالمراسلة على مستوى البكالوريوس والتعليم.

نظام التعليم فى اليابان:

وتتولى وزارة التعليم مسئوليات متعددة، منها وضع المقررات وتأليف الكتب. وعلى المستوى المحلى هناك إدارات تعليمية فى سبع وأربعين مقاطعة، حيث يدار التعليم بواسطة مجلس محلى ينتخبه الشعب.

ويحقق الطلاب اليابانيون نتائج متقدمة فى اختبارات التقويم الدولية مثل اختبار (PISA)، التى يشترك فهيا حوالى ٩٧% من الطلاب. ومدة التعليم الإلزامى تسع سنوات فى المدرستين الابتدائية والمتوسطة.

وتتكون مراحل التعليم قبل الجامعى فى اليابان من تعليم ابتدائى إلزامى مدته ست سنوات، من سن السادسة من العمر. وتسبقه مرحلة رياض الأطفال غير الإلزامية التى يلتحق بها أكثر من ٦٠% من الأطفال، يتجه منهم حوالى ٨٠% إلى التعليم الخاص، رغبة فى تحقيق مستويات إنجاز أفضل.

وغالبية المدارس الابتدائية فى اليابان مدارس حكومية (أكثر من ٩٨% منها)، والنسبة القليلة الباقية مدارس خاصة يلتحق بها الأطفال على أساس نظام انتقائى شديد يتيح للتلاميذ بعد ذلك دخول مدارس خاصة متوسطة وثانوية ثم تعليم جامعى خاص، والتعليم الابتدائى الحكومى مجانى، لا يدفع التلاميذ فيه اية رسوم دراسية.

ويدرس تلاميذ المدرسة الابتدائية اللغة اليابانية والرياضيات والعلوم والتربية الخلقية، والأعمال المنزلية، ودراسات اجتماعية وبيئية، وأنشطة خاصة، ودراسات متكاملة تؤكد على تعليم المهارات من خلال الدراسات البينية.

والتعليم الثانوى فى اليابان، ينقسم إلى حلقتين، الحلقة الأولى وتمثلها المدرسة المتوسطة، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، والمدرسة الثانوية العليا، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات أيضا.

أما المدرسة المتوسطة فإنها إلزامية، يلتحق بها أكثر من ٩٩% من تلاميذ المدرسة الابتدائية. وتحدد نتائج إنجاز طلاب هذه المدرسة إمكان استمرارهم فى التعليم بالمدرسة الثانوية العليا.

ويبدأ تلاميذ هذه المدرسة المتوسطة، اعتباراً من السنة الثانية الالتحاق بالجوكو Juku وهى مدارس للدروس الخصوصية، تؤهل التلاميذ للاختبارات التنافسية للالتحاق بالمدارس الثانوية العليا.

ويدرس التلاميذ اللغة اليابانية والرياضيات والعلوم والموسيقى والفنون الجميلة، والتربية الرياضية والصحية، والفنون الصناعية والاقتصاد والأشغال المنزلية، والتربية الخلقية وأنشطة خاصة، فضلاً عن دراسة مواد اختيارية، منها اللغة الإنجليزية واللغة الصينية ودراسات متكاملة. ويحصل الطلاب الناجحون فى امتحانات هذه المدرسة على شهادة إتمام التعليم المتوسط.

وأما المدرسة الثانوية العليا، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، فإنها تنقسم إلى عدة مسارات وأنواع، منها المدارس الثانوية الأكاديمية، والمدارس الثانوية المهنية، والمدارس الثانوية الشاملة التى تكامل بين الدراسات النظرية والدراسات المهنية.

ويلتحق أكثر من ٧٣% من الطلاب المدارس الثانوية الأكاديمية، وحوالى ٢٣% منهم بالمدارس المهنية، وحوالى من ٤% بالمدارس المتكاملة أو الشاملة.

وتسير كثير من المدارس الثانوية وفق نظام الساعات المعتمدة، لتتيح للطلاب غير المتفرغين فرص الدراسة الثانوية التى تأخذ شكل الحضور الجزئى أو التعليم بالمراسلة.

والالتحاق بالمدرسة الثانوية العليا يتم على أساس تنافسى تحسمه نتائج الطلاب فى اختبارات القبول وتقارير إنجازهم وأدائهم بالمدارس المتوسطة. وكما يلتحق تلاميذ المدارس المتوسطة بالجوكو أو الـ Cram School، يلتحق أيضا طلاب المدارس الثانوية العليا بها ليتمكنوا من النجاح فى اختبارات القبول التنافسية بالجامعات.

والطلاب الذين يفشلون فى اجتياز اختبارات القبول بالجامعات، عادة ما يدرسون لمدة عام دراسى كامل مع التفرغ بفصول ومدارس الـ Yobiko لتحسين إمكاناتهم وفرصهم فى إعادة امتحانات القبول واجتيازها.

ويدرس طلاب المدارس الثانوية العليا برنامجا دراسيا يتكون من عدة مواد، هى اللغة اليابانية، والأدب اليابانى الكلاسيكى، وتاريخ العالم، وتاريخ وجغرافيا اليابان، والتربية المدنية، والمجتمع المعاصر والأخلاق، والعلوم السياسية والاقتصاد، والرياضيات، والعلوم، والتربية الرياضية، والصحة، والموسيقى، والفنون الجميلة، والأشغال واللغة الأجنبية، والاقتصاد المنزلى. ويمنح الناجحون شهادة إتمام التعليم الثانوى.

ويختار الطلاب الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية المهنية، التخصص فى أحد مجالات المهن الزراعية، أو الصناعية، أو التجارية، أو الأسماك، أو الاقتصاد المنزلى، أو التمريض، أو الخدمة الاجتماعية، وغير ذلك.

التعليم العالى فى اليابان:

يتكون نظام التعليم العالى فى اليابان من الجامعات، والكليات المتوسطة، وكليات التكنولوجيا، وكليات التدريب المتخصص.

ويوجد باليابان ١٧٣ جامعة، منها ٨٧ جامعة تدار بواسطة الحكومة المركزية وتقوم بتمويلها و٨٦ جامعة تدار عن طريق الحكومة المحلية وتمول من ميزانياتها، بجانب ٥٥٣ جامعة خاصة.

ويوجد بكل إقليم من أقاليم اليابان البالغ عددها ٤٧ إقليما جامعة قومية على الأقل تقدم برامج متنوعة على مستوى الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا، على حين تقدم الجامعات المحلية غالبا برامج للدرجة الجامعية الأولى فقط.

ويلاحظ تنوع الجامعات اليابانية، بين جامعات عامة شاملة، وجامعات للبحوث، وجامعات للتكنولوجيا وجامعات متخصصة فى مجالات الاقتصاد والتجارة، والعلوم السياسية، والعلوم الأساسية، والهندسة والصيدلة والتربية وإعداد المعلمين.

إعداد المعلم:

ويتم إعداد المعلمين فى اليابان فى الجامعات والكليات المتوسطة، ويشترط لخريج مؤسسات إعداد المعلم الحصول على ترخيص بمزاولة مهنة التدريس، حتى يسمح له بالعمل التعليمى. وتمنح السلطات التعليمية المحلية هذا الترخيص، الذى ينقسم إلى ثلاثة مستويات، هى المستوى الثانى، والمستوى الأول، والمستوى المتقدم، اعتماداً على مدة برنامج الدراسة الذى درسه المتقدم للترخيص وعدد الساعات المعتمدة التى اكتسبها.

ويشترط أن يحصل معلم المدرسة الابتدائية على درجة بكالوريوس التعليم الابتدائى من إحدى الجامعات، أو شهادة الكلية المتوسطة فى مجال التعليم الابتدائى بعد دراسة مدتها عامين.

أما معلم المدرسة المتوسطة، فيشترط حصوله على درجة بكالوريوس التربية على الأقل، أو درجة الماجستير فى التربية فى تخصص التعليم بالمدارس المتوسطة. وهو نفس ما يشترط بالنسبة لمعلم التعليم الثانوى، مع ضرورة التدريب العملى بالمدارس والمراكز الإقليمية التربوية لمدة عام كامل بعد التخرج.

كليات التربية:

وأما عن كليات التربية بالجامعات غير المتخصصة، فإنه في جامعة فيوكيوى University of Fukui وهى جامعة قومية، حددت رسالتها فى خدمة المجتمع والبيئة كمجتمع أكاديمى وهيئة تقدم أنشطة ثقافية، ذات إحساس خلقى عال. وتهدف إلى تطوير التعليم والبحث على مستوى عالمى فى مجالات العلوم والتكنولوجيا، من أجل رفع مستوى الشعب، وتقديم خدمات طبية متقدمة للسكان فى الإقليم الذى توجد فيه.

وتضم الجامعة ثلاث كليات، وثلاثة معاهد ومدارس عليا، هى كلية التربية والدراسات الإقليمية، وكلية العلوم الطبية وكلية الهندسة، وأما معاهد الدراسات العليا، فهى مدرسة الدراسات العليا التربوية، ومدرسة الدراسات العليا الطبية، ومدرسة الدراسات العليا الهندسية، وقسم للأطفال المعاقين يقدم برامج فى التربية الخاصة لا تمنح شهادات جامعية.

أما عن كلية التربية والدراسات الإقليمية بالجامعة، فإنها تقدم برامج متنوعة فى مجالات التربية، وبرامج أخرى فى مجالات دراسات الإقليم، حيث تتناول البرامج المقدمة قضايا عديدة، من أهمها قضايا العلوم التربوية، وعلوم الإنسان، والعلوم الاجتماعية والعلوم السياسية.

وتتجمع هذه البرامج فى المجالات الآتية:

١- **مجال تربية المعلم**، ويشمل تعليم اللغات، وتعليم العلوم والرياضيات، وتعليم الفنون والرياضة، والتربية التكنولوجية والبيئة الإنسانية، وتعليم العلوم الاجتماعية والإنسانيات، وتطبيقات العلوم التربوية، وعلم التربية العلاجى، وتعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

٢- **مجال الدراسات الإقليمية والثقافية** [1]، ويتضمن: برنامج التعلم مدى الحياة، والتغير عبر الثقافى.

٣- **مجال الدراسات الإقليمية والثقافية**[٢]، ويتضمن الدراسات الاجتماعية ودراسات الإدارة، ودراسات البيئة الإقليمية، ومدة الدراسة للحصول على البكالوريوس أربع سنوات.

كما تقدم الجامعة من خلال مدرسة الدراسات العليا فى التربية، برنامج التعليم المدرسى، وبرنامج التربية لذوى الاحتياجات الخاصة، وتدريس المواد الدراسية.

جامعات التربية وجامعات تربية المعلم فى اليابان:

وتضم الجامعات اليابانية – كما ذكرنا من قبل- جامعات متخصصة منها جامعات التربية وعددها سبع جامعات، وجامعة واحدة تسمى بجامعة تربية المعلم، هى:

١- جامعة إيشى للتربية Aichi University of Education

٢- جامعة فيوكيوك للتربية Fukuok University of Education

٣- جامعة هوكايدو للتربية Hokkaido University of Education

٤- جامعة جويتسو للتربية Joetsu University of Education

٥- جامعة كيوتو للتربية Kyoto University of Education

٦- جامعة مياجى للتربية Miyagi University of Education

٧- جامعة نارا للتربية Nara University of Education

٨- جامعة هيوجو لتربية المعلم Hyogo University of Teacher Education

وتقدم هذه الجامعات كلها برامج لإعداد المعلمين، كما تقدم برامج أخرى. ولذلك سوف نعرض للجامعتين الأوليين من الجامعات السابقة.

جامعة إيشى للتربية نموذجاً:

بدأت جامعة إيشى للتربية كأكاديمية إقليمية عام ١٨٧٣، ثم تحولت إلى مدارس النورمال للمعلمين بعد ذلك. وفى عام ١٩٤٩ صارت إحدى الجامعات

القومية الجديدة تحت اسم جامعة جاكيوجى إيشى Aichi Gakugei University تضم جميع مدارس النورمال لإعداد المعلمين فى الإقليم. وقد تم تبني اسم الجامعة الحالى عام ١٩٦٦ التى شهدت فترة من التنمية المستمرة.

وبعد صدور قانون مؤسسة الجامعات القومية، ضمت الجامعة إلى الجامعات القومية كجامعة قومية للتربية فى أبريل ٢٠٠٤.

أما عن رسالة الجامعة، فإنها حددت فى دورها كمركز للتعلم مع الالتزام بالجودة والتميز فى التعليم والبحث العلمى فى مجالات خاصة محددة، وتربية وتعليم يتصف بالاستقلال والخرية والعمق فى مجالات تعليم الآداب والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية، والعناية بترسيخ القدرة على الحكم الموضوعى والعناية بالشخصية الإنسانية.

واعتماداً على مبادئ الدستور اليابانى والقانون الأساسى للتعليم فى اليابان والإعلان العالمى لليونسكو عن التعليم العالى فى القرن الحادي والعشرين، الرؤية والفعل، تعلن الجامعة أن مهمتها ورسالتها العالمية تحقيق التعليم الشامل، والبحث العلمى التطويرى، والإسهام فى السلام الدولى، ورفاهية البشرية وتقدم العلوم والفنون والثقافة.

أهداف الجامعة:

وجامعة إيشى للتربية جامعة قومية إقليمية للدراسات الجامعية الأولى والعليا، تقر هى وأساتذتها وطلابها من خلال إدارتها الذاتية للجمهور بأن تعمل على تحقيق الأهداف التربوية الآتية:

أ – العمل على إعداد الطلاب للإسهام فى السلام والرخاء العالمى.

ب– تقدير الفنون التربوية والعلوم التربوية فى برامج الدرجة الجامعية الأولى، من خلال تقديم براج متنوعة تهدف إلى إعداد معلمين ذوى جودة أكفاء، قادرين على تعليم التلاميذ من أجل تنمية مستقبل يتسم بالسلام.

وتقدم الجامعة من خلال العلوم والفنون والآداب برامج تتسم من ناحية بالشمول، والتعلم المتخصص من ناحية أخرى. وتقدم أيضا فرص التنمية المهنية المستمرة للعاملين فى ميادين التربية والتعليم، بما يحقق الحفاظ على – وتطوير – التراث الثقافى وتحقيق مجتمع الرفاهية والعدالة والسلام.

جـ – تقديم تدريب علمى راق، مبني على ما سبق للجامعة تقديمه فى المرحلة الجامعية الأولى من خلال برامج الدراسات العليا، بهدف رفع كفاءات المتخصصين فى التعليم المدرسى وإدارته.

د– تنويع مجالات الدراسات العليا فى الأصول النظرية للتربية وعلومها، والتطبيقات والممارسات الميدانية التعليمية، لتطوير وتنمية الخبرات النظرية والعملية للمهنيين التربويين.

هـ – الإسهام فى تقدم العلوم والثقافة، من خلال البحوث العلمية المتميزة، ونتائجها الإبداعية فى مجالات العلوم التربوية، والإنسانيات، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية، والتكنولوجيا والعلوم التربوية التطبيقية، كالتربية الصحية والبدنية، والتربية الموسيقية، والاقتصاد المنزلى.

وهذه الأهداف التى حددتها الجامعة لتعكس رسالتها تركز على سياسات اليابان بعد الحرب العالمية الثانية، المتجهة نحو السلام العالمى، كما تعكس الرغبة اليابانية فى التفوق والتنوع والاهتمام بالتعليم والتعلم المستمر مدى الحياة، وتقديم نماذج قيادية للعالم فى مجالات العلوم والتكنولوجيا والثقافة والفنون، وهى جامعة للتربية تركز اهتمامها فى التربية وحسن تربية معلم يقود النهضة التعيليمية.

السياسات الأساسية: التعليم والبحث العلمى:

ترتكز أنشطة الجامعة وأداءتها التربوية والتعليمية على تحقيق سياسات أساسية من أهمها:

أ – الحرية الأكاديمية والاستقلالية:

إذ تضمن الجامعة تحقيق الحرية الأكاديمية والاستقلالية فى مجالات البحث العلمى فى الفنون والإنسانيات والعلوم الاجتماعية والطبيعيـة، دون تـدخل إدارى داخلى، أو سياسى خارجى.

ب- الإسهام فى تحقيق السلام الدولى وفائدة الإنسانية:

إذ تسهم الجامعة فى السلام العالمى ورفاهية الإنسانية وتقدم الفنون والعلوم والثقافة من خلال تطوير وتعليم البحوث الأساسية والتطبيقية ومجالات الدراسـات البينية والبحوث طويلة المدى.

جـ - تقدم تعليم وبحوث تربية المعلم:

وتهتم الجامعة بتطوير الأنشطة الأكاديمية المصممة لتربية المعلمين، مـن خلال ربط وتكامل العلوم الإنسانية ومناهج البحث التربوى واستراتيجيات التعلـيم والممارسات التربوية الميدانية، وأنشطة التنمية المهنية بهدف رفع مستوى المهارات المهنية للمعلمين، وتنمية استقلالهم الفكرى والنقدى.

د- تقدم التبادل الأكاديمى الدولى:

وتسعى الجامعة إلى الارتقاء بالتعاون الأكاديمى مع مؤسسات التعليم العالى الأخرى فى الداخل والخارج وتطوير البرامج الدولية فى مجالات تبادل الخبـرات والطلاب، والإسهام فى تطوير التربية والتعليم والثقافة فى آسيا والعالم.

هـ - المحاسبة العامة والإسهام فى تنمية المجتمع:

وتعمل الجامعة على أن تكون مسئولة أمام المجتمع من خلال إقامة علاقات عامة وإتاحة المعلومات عن أنشطتها للكافـة، والاسـتجابة المسـتمرة لأصـوات ونداءات المجتمع المحلي والأمة والمجتمع الدولى.

وتسهم الجامعة فى تقدم المجتمع بالتعاون مع الهيئات التربويـة والمحليـة وتلبية احتياجات المجتمع وتقديم الخدمات اللازمة والملائمة، وتهتم بأن تتلقى مـن مجتمعها رأيه فى أداءاتها وتصويبه لمساراتها.

ويعكس ما تقدم التوجه النهضوى لليابان من ناحية، والاهتمام بالعالمية والسلام من ناحية ثانية. والأخذ بالديمقراطية متمثلة فى تدعيم المحاسبية المجتمعية من ناحية ثالثة. وفضلاً عن هذا كله الاهتمام بتدعيم التقدم والتنمية.

السياسات الإدارية للجامعة:

وتستند السياسات الإدارية على عدة مبادئ وأسس تربوية من ناحية ومحلية وعالمية من ناحية أخرى، كما تستند إلى رسالتها وأهدافها العامة، بحيث تتمثل هذه السياسات فيما يلى:

أ - الإدارة الديمقراطية:

إذ تلتزم الجامعة بالإدارة الديمقراطية، وتضمن مشاركة أعضائها فى رسم السياسات والتنفيذ وأداء الأدوار والأنشطة المحققة لأهداف الجامعة.

ب- المشاركة الطلابية:

وتحرص الجامعة على تحفيز الطلاب للمشاركة فى أنشطتها وتقييم أداءاتها لتحسين ما تقدمه من تعليم وبحث علمي وخدمات مجتمعية.

جـ - تحسين البيئة التعليمية والبحثية:

وتسعي الجامعة إلى الحفاظ على البيئة الطبيعية والإفادة منها، وتلتزم بتطوير الموارد والتسهيلات ومكونات البيئة التعليمية، وجعلها جميعا متاحة أمام كل المستفيدين منها داخلها وخارجها.

د - التقييم الذاتى والتقويم الشامل والتحسين:

وتلتزم الجامعة بالتطوير المستمر فى التعليم والبحث من خلال التقييم الذاتى وتقويم النظراء، بما يبين مدى تحقيق الأهداف المتفق عليها.

هـ - احترام حقوق الإنسان:

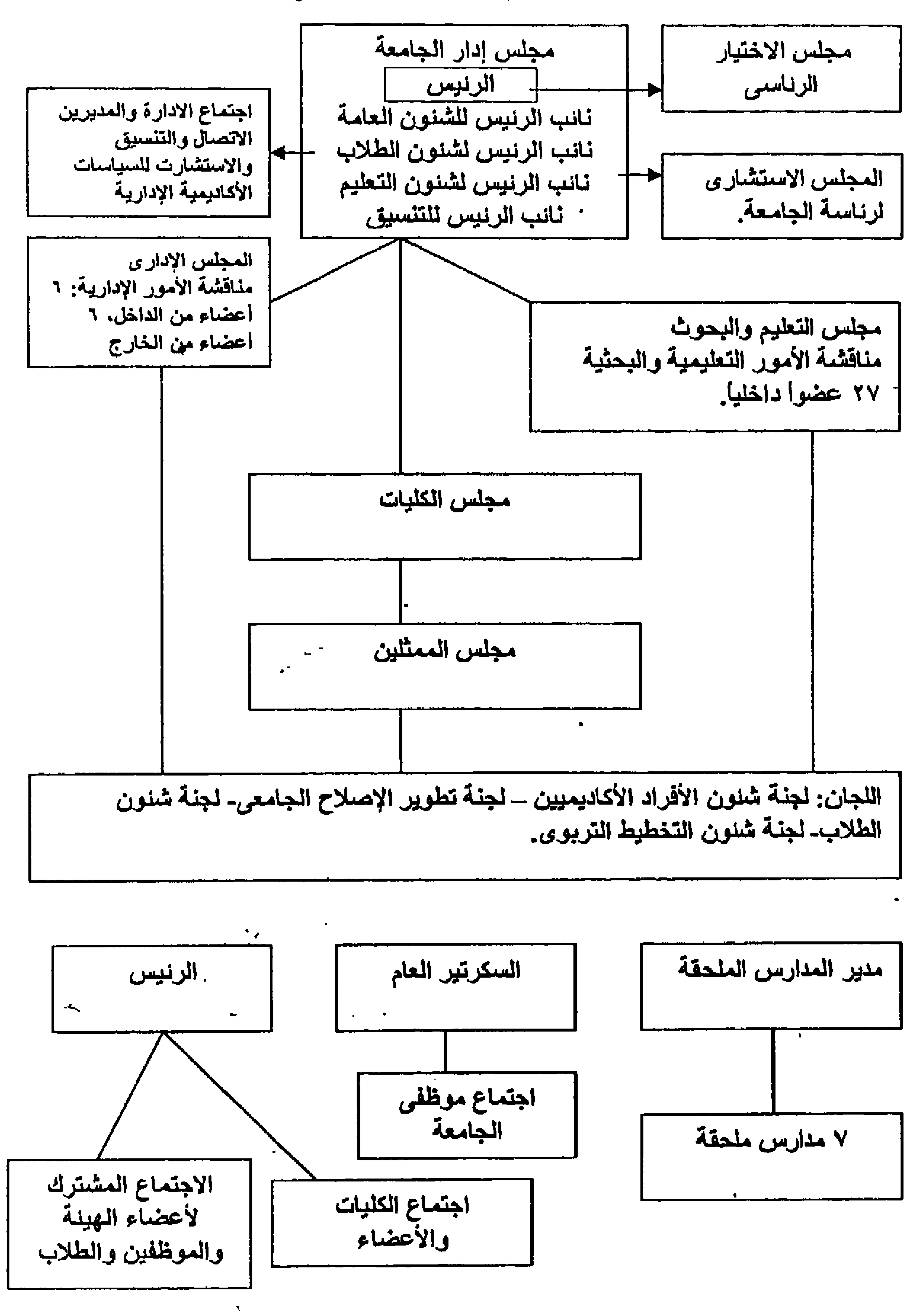
إذ يحترم كل عضو بجامعة إيشى للتربية الحقوق الأساسية للإنسان، والمساواة بين الجنسين، والالتزام بالحقوق التى نصت عليها المواثيق المحلية والوطنية والعالمية للإنسان ومكافحة التمييز والبعد عن العنف والتطرف.

وهذه السياسات تؤكد ما ذهبنا إليه من أن اليابان تقدم نموذجاً آسيوياً متفرداً للديمقراطية، بالتأكيد على المشاركة واحترام حقوق الإنسان، والتقييم الذاتي والمستمر وتحسين بيئة التعليم والبحث العلمي تقديراً لقيم التقدم والتفوق.

ونعرض فيما يلي للهيكل التنظيمي الإداري للجامعة، الذي يعكس هذه السياسات الإدارية.

شكل رقم (١)

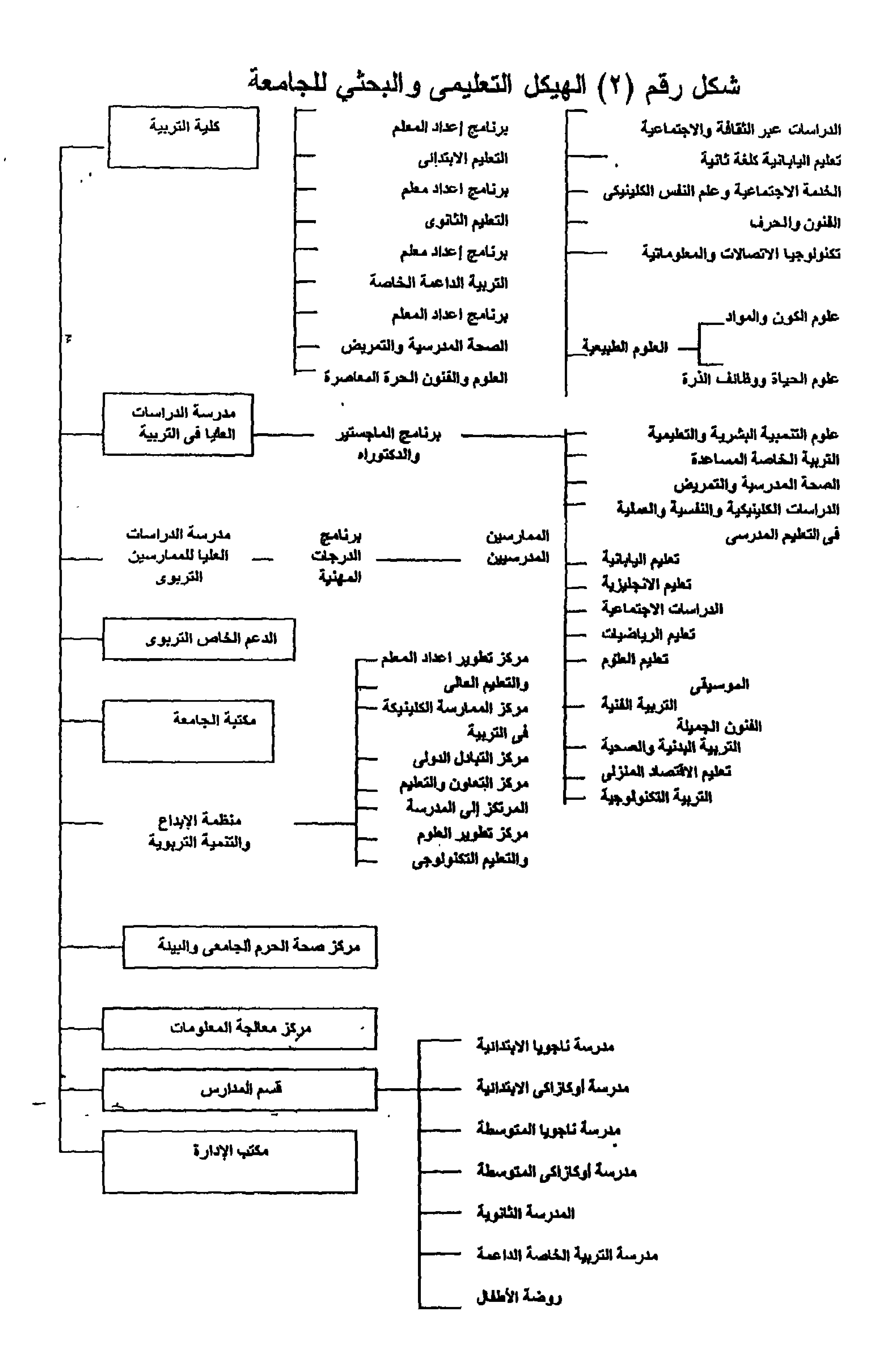
البنية التنظيمية الإدارية لجامعة إيشى للتربية



مقدمتها مجلس إدارة الجامعة بتشكيله المحدود من رئيس الجامعة ونوابه الأربعة، وينبثق عنه مجالس متعددة، منها المجلس الإدارى للجامعة الذى يضم ١٢ عضواً، نصفهم من داخل الجامعة ونصفهم الآخر من خارجها، تأكيداً على المشاركة والمحاسبية. وهناك مجلس الاختيار الرئاسى، الذى يختار القيادات الجامعية. والمجلس الاستشارى لرئاسة الجامعة الذى يضم مستشارين أكاديميين من الجامعة وخارجها، ومجلس التعليم والبحوث، وأعضاؤه من داخل الجامعة، ويختص بأمور التعليم والبحوث. وهناك مجلس الكليات، الذى يضم عمداء الكليات والمراكز، فضلاً عن لجان متنوعة لكل منها اختصاصاتها فى مجالات شئون الأفراد الأكاديميين والطلاب، والتخطيط التربوى والإصلاح لجامعى.

وتحقيقاً لهذه الأهداف الجامعية والسياسات العامة والإدارية المنبثقة عنها صممت الجامعة هيكلها التعليمى والبحثى، الذى يعبر عنه الشكل الآتى:

شكل رقم (٢) الهيكل التعليمي والبحثي للجامعة



ويظهر من الشكل السابق أن الجامعة تضم الوحدات الأكاديمية الآتية:

١- كلية التربية:

وتضم كلية التربية أربعة معاهد علمية، هى:

أ - معهد العلوم التربوية.

ب - معهد الإنسانيات والعلوم الاجتماعية.

جـ - معهد العلوم الطبيعية.

د - معهد الفنون الإبداعية والعلوم.

وتقدم كلية التربية من خلال معاهدها الأربعة البرامج الأساسية الرئيسية الآتية:

أ - برنامج تربية المعلم للتعليم الابتدائى.

ب- برنامج تربية المعلم للتعليم الثانوى.

جـ - برنامج تربية المعلم للتربية الخاصة الداعمة.

د - برنامج تربية المعلم للتربية الصحية والتمريض المدرسى.

هـ - الفنون الحرة والعلوم المعاصرة.

وينبثق عن هذه البرامج الرئيسية برامج فرعية، هى: الدراسات غير الثقافية والاجتماعية، وتعليم اليابانية كلغة الثانية، والخدمة الاجتماعية وعلم النفس الكلينيكى، والفنون والحرف وتكنولوجيا الاتصالات والمعلوماتية. كما ينبثق عنها برنامج العلوم الطبيعية، الذى يتفرع إلى تخصص علوم الكون والمواد، وعلوم الحياة ووظائف الذرة.

ويقدم عهد العلوم التربوية، على سبيل المثال دراسات تربوية ونفسية فى تخصصات:

- النمو التربوى، ويشمل دراسات أصول التربية، وأسس تدريس المواد الدراسية المختلفة.

- تربية الطفولة المبكرة.
- المعلومات التربوية.
- تعليم اللغة الإنجليزية.
- تعليم العلوم الطبيعة.
- التربية التكنولوجية
- التربية الصحية والحضانات.
- تعليم اللغة اليابانية.
- التربية الخاصة الداعمة.
- تعليم الرياضيات.
- تعليم الفنون الجميلة.
- تعليم الفنون الجميلة.

ويتضمن برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية للتعليم الثانوى ثلاثة مكونات رئيسية، هى:

أ - الأدب الإنجليزى: إذ يدرس الطلاب الأدب الإنجليزى، كما يتمثل فى كتابات الأدباء الإنجليز والأيرلنديين والأمريكيين.

ب- اللغة الإنجليزية والصوتيات: بهدف تنمية فهم الطلاب للأصول التاريخية للغة الإنجليزية، وكيفية تطورها وتشكلها عبر الزمن، والتمكن من قواعدها وصوتياتها.

جـ - تعليم الإنجليزية، ويشمل إعداد الطلاب كمعلمين للأدب واللغة الإنجليزية، من حيث الأصول النظرية للتعليم، والأسس التطبيقية للتدريس والتعلم، واكتساب الكفاءات التربوية للتعليم والقدرة على الاستخدام الطلابى السليم للغة.

ويلاحظ قيام البرامج الدراسية المقدمة على تكامل النظرى والعملى من ناحية، والاهتمام بأصول التخصص تطبيقاته، وأصول التعليم وممارساته التطبيقية.

٢- مدرسة الدراسات العليا فى التربية:

وتقدم هذه المدرسة برنامج الماجستير وبرنامج الدكتوراه يتضمن التخصصات والبرامج الثلاثة عشر الآتية:

علوم التطور الإنسانى والتربية، التربية الخاصة الداعمة، التمريض المدرسى والتربية الصحية، الدراسات الكلينيكية والنفسية والعملية فى التعليم المدرسى، تعليم اللغة الإنجليزية، وتعليم الرياضيات وتعليم اللغة اليابانية، وتعليم العلوم، والتربية الفنية، والتربية الصحية والبدنية. وتعليم الاقتصاد المنزلى، والتربية التكنولوجية ومهارات بحوث التغذية للتدريب التربوى للمعلمين أثناء الخدمة.

٣- مدرسة الدراسات العليا للممارس التربوى:

وهذه المدرسة تختص بالتنمية المهنية المستمرة للممارسين التربويين. وتقدم المدرسة برنامج الدرجة المهنية للممارسين التربويين.

٤- الدعم التربوى الخاص:

٥- مكتبة الجامعة

٦- منظمة الإبداع والتنمية التربوية، وتضم هذه المنظمة خمسة مراكز، هى:

أ - مركز تطوير تربية المعلم والتعليم العالى.

ب - مركز الممارسة الكلينيكية فى التربية.

جـ - مركز التعاون والتعليم المرتكز إلى المدرسة.

د - مركز التبادل الدولى.

هـ - مركز تطوير العلوم والتعليم التكنولوجى.

٧- مركز صحة الحرم الجامعى والبيئة.

٨- مركز معالجة المعلومات.

٩- مكتب الإدارة.

١٠- قسم المدارس الملحقة.

ويتبع الجامعة سبع مدارس ملحقة بالجامعة مدرستان منها ابتدائيتان، ومدرستان متوسطتان، ومدرسة ثانوية، ومدرسة للتربية الخاصة، وروضة أطفال على النحو الاتى:

أ - مدرسة ناجويا Nagoya الابتدائية.

ب - مدرسة أوكازاكى Okazaki الابتدائية.

وتضم المدرستان ٤٢ فصلاً، يتعلم بها ١٤٩٦ تلميذاً ، عام ٢٠١٠.

جـ - مدرسة ناجويا المتوسطة.

وتضم المدرستان ٢٧ فصلاً، يتعلم بها ١٠٠١ تلميذا عام ٢٠١٠.

هـ - المدرسة الثانوية

وتضم المدرسة ١٥ فصلاً، يتعلم بها ٥٦٦ تلميذاً عام ٢٠١٠.

و- مدرسة التربية الخاصة الداعمة.

وتضم المدرسة ثلاثة فصول متعلم بها ٣٣ تلميذاً عام ٢٠١٠.

ز- روضة الأطفال الملحقة بالجامعة.

هذا بالإضافة إلى فصول ابتدائية وفصول متوسطة للتلاميذ العائدين من الخارج.

وتعتبر هذه المدارس بمثابة معامل للتجريب التربوى من ناحية، وتدريب - الطلاب من ناحية ثانية، والميدان التطبيقى لأعضاء هيئة التدريس، والتنمية المهنية للمعلمين أيضاً.

الفصل الثالث

تطوير تربية المعلم فى آسيا واستراليا، السياق والاتجاهات

تعتبر قارة آسيا أكبر قارات العالم، وتشغل حوالى ٩% من إجمالى مساحة الكرة الأرضية كلها، إذ تبلغ مساحتها ٤٤,٤٧٠,٠٠٠ كيلو متر مربع، بما يعادل ثلث مساحة اليابس كله تقريباً.

ويحيط بقارة آسيا من الشمال المحيط المتجمد الشمالى، ومن الجنوب المحيط الهندي ومن الشرق المحيط الهادى، وأوربا من الغرب. وتتصل قارة آسيا بقارة أوربا اتصالا برياً من الغرب، دون وجود أى حواجز طبيعية عائقة. كما تتصل بإفريقيا عند خليج السويس، وتضيق المساحة بينهما إلى درجة الاقتراب الكبير عند مضيق باب المندب.

وقارة آسيا تقع كلها تقريبا، باستثناء بعض جزر الهند الشرقية فى النصف الشمالى من الكرة الأرضية. وهى تمتد من الشرق إلى الغرب نحو ١٦٢ درجة طولية، كما تمتد من الشمال إلى الجنوب نحو ٨٨ درجة عرضية. وبذلك تقع معظم أجزاء آسيا فى العروض المعتدلة، فيمر مدار السرطان بشبه الجزيرة العربية، وشبه جزيرة الهند والهند الصينية.

وتتميز قارة آسيا أيضا من الناحية الطبيعية بوجود أشباه جزر متعددة، وكذلك جزر كثيرة، منها جزر شمالية وكوريل واليابان وتايوان والفلبين وإندونيسيا فى المحيط الهادى، وجزر سيلان والمالديف فى المحيط الهندى، وجزيرة قبرص فى البحر المتوسط.

وقارة آسيا أكثر قارات العالم من حيث عدد السكان، الذين يزيدون على أربعة بلايين نسمة، يمثلون حوالى ٦٠% من عدد سكان الكرة الأرضية. كما أن عدد سكانها يتراوح بين مليار ، ٣٢٣ مليون نسمة فى الصين، ٣٩٠ ألف نسمة فى بروناى، بما يعكس اختلافا شديداً بين دولها البالغ ٤٦ دولة فى عدد السكان.

وقد ارتبط باتساع آسيا مساحة، وكثافتها السكانية وجود تنوع شديد بينهم فى الأجناس والديانات واللغات والتراث الثقافى والقوميات واللهجات، بشكل لايماثل فى أية قارة أخرى.

وإذ تكثر الأنهار فى آسيا، مثل نهر السند ونهر الجانج وأنهار البراهما وبوترا والميكونج والنهر الأحمر واليانجست وهوانجهو، ثم دجلة والفرات وغير ذلك، يشتغل السكان بالزراعة فى دالات هذه الأنهر والسهول.

وقد حققت دول آسيا نموا اقتصادياً كبيراً، بدءاً باليابان العملاق الاقتصادى الكبير، كما تحقق الصين أعلى معدلات نمو اقتصادى عالمى، بجانب النمور الآسيوية الأخرى، فضلاً عن الثروات الطبيعية، وعلى رأسها البترول فى شبه الجزيرة العربية والخليج العربى بخاصة.

وهكذا نجد دول شرق آسيا تمثل أغنى الدول الآسيوية، مثل هونج كونج واليابان وكوريا الجنوبية وسنغافورة وتايوان، وكذلك دول البترول فى الشرق الأوسط، وهى إيران والمملكة العربية السعودية وقطر والإمارات العربية المتحدة.

وتضم آسيا دولاً عديدة اهتمت بالتعليم اهتماما كبيراً واعتبرته قاطرتها لتحقيق التقدم، ورغم ذلك فإن هناك اختلافات واضحة بين هذه الدول، بل وداخل الدولة الواحدة بين أقاليمها الريفية والحضرية.

التعليم فى آسيا:

وقد شهد التعليم فى آسيا منذ الثمانينيات نمواً سريعاً كنتيجة منطقية للنمو الاقتصادى الهائل فى البلاد الآسيوية مثل ماليزيا وسنغافورة وكوريا الجنوبية، كما شهدت البلاد الأخرى الأقل نمواً طفرات تعليمية كبيرة فى ارتفاع معدلات القيد والزيادات الهائلة فى الإنفاق على التعليم، وإنشاء نظم لضمان الجودة.

وتستثمر دول آسيوية عديدة موارد هائلة لتحسين جودة التعليم العالى، وتدويل نظمة الأكاديمية الدراسية، ووضعت بعضها أهدافا طويلة المدى للإنفاق العام على هذا التعليم.

ويقدم التعليم العالى الخاص فى آسيا إسهامات ملحوظة، وبخاصة فيما يتصل بنمو القيد والتحديث، إلى درجة اعتبار وجود انفجار فى التعليم الخاص كاستجابة للطلب المتزايد عليه، لا تتمكن مؤسسات التعليم العام من تلبيته. وكان هذا التوسع الذى بلغ حد الانفجار كما ذكرنا استجابة أيضا لضغوط البنك الدولى والهيئات المانحة والحكومات المحلية.

ثمة تأثير واضح للتوسع فى التعليم العالى على تخفيض حدة الفقر، وزيادة النمو الاقتصادى، ولهذا رحبت الحكومات الآسيوية بدخول القطاع الخاص للاستثمار فى مجالات التعليم، لحاجتها الشديدة إليه، رغم ما يوجه إليه من توجرة بالتعليم وشكوك فى الجودة.

ورغم نشأة مؤسسات التعليم العالى منذ عصور قديمة، ونشأتها فى إطار التجمعات والجمعيات الدينية البوذية والهندوكية والمدارس الإسلامية، إلا أنها استمرت فى القيام بدورها فى التعليم الدينى.

كما أن نظم التعليم العالى فى آسيا فى الوقت الراهن، قد بنيت وصممت تحت تأثير النظم التعليمية الغربية البريطانية والأمريكية والفرنسية والألمانية والروسية واستعارة بعضها، ومايزال لها تأثيرها الملموس على الجامعات الآسيوية.

وقد أشار تقرير لليونسكو عن التعليم العالى فى آسيا والباسيفيك إلى أن تنوع دول آسيا قد انعكس على نظم التعليم العالى بها، وبالتالى فإنها تضم نظما من أكبر نظم التعليم العالى فى العالم، كما تضم نظماً صغرى (ميكرو) يقدم تعليما لأعداد صغيرة من الطلاب.

وهناك نظم تعتبر من أقوى وأفضل نظم التعليم العالى عالميا ذات موارد ومصادر هائلة تماثل المستوى العالمى العالى، بجانب نظم أخرى ذات موارد محدودة تعمل على أن تقدم الحد الأدنى للتسهيلات.

وكما ذكرنا من قبل فإن ثمة تغيرات اجتماعية كبرى ونمواً اقتصادياً عالياً نتج عن الإسراع لتلبية متطلبات العولمة والمنافسة الاقتصادية العالمية المتزايدة، والانتقال من الاقتصادات التقليدية إلى اقتصادات المعرفة، ونظم الاقتصاد الحر.

وارتبط بكل ما تقدم تطورات كبيرة فى تطبيقات تكنولوجيات المعلومات والاتصالات الجديدة، بدعم قوى من الحكومات فى بعض الدول مثل ماليزيا التى أنشأت الطريق السريع للوسائط الماليزية، وإنشاء خمس عشرة جامعة رقمية فى كوريا، و٦٧ كلية على الخط on-line بالجامعات الصينية.

قضايا التعليم العالى:

- وقد ركز تقرير اليونسكو على قضايا هامة عن التعليم العالى فى آسيا، على بعض اتجاهات الإصلاح والتنمية منذ بدايات العقد الأخير من القرن العشرين، هى:

١- التوسع الكمى والجماهيرية:

إذ أتاحت معظم الدول الآسيوية فرص القيد بالتعليم العالى، مما أدى إلى حدوث توسعات كمية كبيرة، وما سبق ذلك من زيادة الميزانيات ومضاعفة الموارد المطلوبة، ومن أمثلة ذلك مضاعفة أعداد المقبولين بالتعليم العالى فى الصين من ٦,٤ مليون طالب إلى ١٥,١ مليون بين عامى ١٩٩٨، ٢٠٠٢، وكذلك الهند من ٦,٢ مليون إلى ٩,٣ مليون طالب.

وحتى فى الدول ذات مستويات القيد المرتفع زاد القيد أيضا، مثل كوريا التى زاد فيها عدد المقيدين بالتعليم العالى من ٢٩٥٠٠٠ عام ١٩٩٨، إلى ٣,٥٠٠,٥٦٠ مليون عام ٢٠٠٢.

٢- دور التعليم العالى الخاص:

وكما ذكرنا من قبل زاد دور التعليم الخاص فى تلبية النمو فى الطلب المتزايد للالتحاق الطلابى والبرامج المتخصصة فى مجالات مثل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإدارة والتجارة.

وإذا كان للتعليم العالى أدوار ملموسة فى بعض الدول مثل اليابان والفلبين وكوريا وتايلاند، فإن هذه الأدوار قد استمرت بزيادة أكبر من ثمانينات القرن الماضى. هذا بجانب بروز دور التعليم الخاص فى بلاد أخرى لم تكن تشير وفق نظام السوق الحر، مثل الصين والهند وماليزيا وفيتنام.

وقد أدى ذلك إلى رسم سياسات جديدة، خاصة بدور الدول فى تقديم التعليم العالي، والعلاقة بين مؤسسات التعليم العالى الخاص والحكومة، وجودة الأداء فى هذه المؤسسات.

٣- ضمان الجودة والتميز الأكاديمى:

إذ صارت الجودة وضمانها من الاهتمامات الكبرى فى دول آسيا، حيث تعمل الحكومات على تأكيد ضمان تقديم خدمات تعليم عال عالية الجودة، وتعليم يحقق المواءمة، وأن تكون الدرجات المقدمة معترفا بها ليس فقط وطنيا، بل ولكن على المستوى الدولي كذلك.

وأدى ذلك إلى قيام معظم دول آسيا بإنشاء- أو تقوية وتدعيم - الآليات القومية لضمان الجودة فى التعليم العالى، وإنشاء مؤشرات جديدة أعلى للتميز.

٤- الاعتراف بالمؤهلات:

وقد جاء الاعتراف بالمؤهلات التى تقدمها إحدى الدول الآسيوية من دولة أخرى على أساس أن هذا الاعتراف يتيح الحراك الطلابى والاعتراف المتبادل. وحراك القوى البشرية الأكاديمية.

وأدى هذا التوجه بدوره إلى العمل على تجويد مخرجات التعلم وتملك كفايات تعليمية متميزة، تساعد على زيادة التجارة بين الدول فى مجال الخدمات التعليمية.

٥- الموارد، وتنوع مصادر التمويل:

وقد حدث إصلاح لمؤسسات ونظم التعليم العالى فى البلاد الآسيوية بهدف تنويع مصادر التمويل بعدة وسائل، منها استقلال الجامعات وتحويل الجامعات الى

مؤسسات أعمال مثلما فعلت إندونيسيا وماليزيا وتايلاند، حيث تدير الجامعات شركات مملوكة للدولة مثل شركات الاتصالات والبتروكيماويات والكهرباء.

كما استحدثت مصادر تمويل جديدة للجامعات، منها الرسوم التي يدفعها الطلاب الوطنيون والأجانب، ومنح البحوث الخارجية، وعوائد استثمار ممتلكات الجامعات والهيئات، مع تخفيض الدعم الحكومى بنسبة ٥٠%.

تربية المعلم فى آسيا:

وإذا انتقلنا إلى نظم تربية المعلم فى آسيا، فإن ثمة ملامح عامة بينها، باعتبار أن قضية تربية المعلم تعتبر إحدى القضايا الحرجة والملحة للاقتصادات الآسيوية الكبرى رأت أن تقتحمها وتطورها. ويمكن مناقشتها وفقاً للمحاور الآتية:

١- الأهداف القومية لتربية المعلم:

إذ تحدد دول أسيوية كثيرة نوعية المعلم أو المعلمين ذوى الجودة باعتبارهم هدف برامجها التعليمية ومحور اهتماماتها، بأنهم الذين يتصفون بكونهم بوتقة تنصهر فيها عدة مكونات هامة، هى المحتوى المعرفى التخصصى، والمهارات والاتجاهات اللازمة للتدريس الفعال، والفهم المتعمق للنمو الإنسانى، وتنمية الطفولة، ومهارات التواصل الفعال، والإحساس القوى بالأخلاقيات والقيم والتمكن من قدرات تجديد وتحفيز عمليات التعلم.

وقد حددت هذه الدول المهام الاجتماعية لتربية المعلم من منطلق واسع، على أساس أهمية المعلم المدرب جيداً كقوة تعليمية عاملة فى إعداد الطلاب للتصرف والسلوك الذى يتسم بالكفاءة فى مجتمعات قائمة ومعتمد بتزايد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وتقوم كل مؤسسة من مؤسسات تربية المعلم فى كل دولة بوضع أهدافها الخاصة لبرامجها فى ضوء إطار قومى عام.

٢- الالتحاق ببرامج تربية المعلم:

تختلف المؤهلات المطلوبة للالتحاق ببرامج تربية المعلم بين البلاد الآسيوية، بل إن لكل بلد منها شروطا متعددة لدخول مهنة التعليم، بشكل يختلف تبعاً للمراحل التعليمية والتخصصات العلمية، وبالتالى لنوعية مؤسسات تربية المعلم، ربما باستثناء جمهورية الصين الشعبية، التى يتطلب تربية معلمى ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائى دراسة برامج تتراوح مدتها بين ثلاث إلى أربع سنوات بعد إتمام التعليم المتوسط.

ويعتبر اجتياز اختبارات القبول أمراً شائعاً للوقوف على استعدادات المتقدمين لدراسة البرامج المقدمة، والعمل بمهنة التعليم.

٣- برامج تربية المعلم:

وإذا كان المعلمون يعدون تقليدياً فى مدارس النورمال، فإن كثيراً من هذه المدارس قد تم تحويله إلى كليات عليا متعددة الوظائف، وصارت برامج تربية المعلمين جزءاً من برامج المرحلة الجامعية الأولى، كما مدت بلاد عديدة برامجها لتكون على مستوى الدراسات العليا كالدبلومات والماجستير.

ويمكن القول بوجه عام بأن برامج تربية المعلمين فى البلاد الآسيوية، تقع ضمن تصنيفات ثلاثة، هى:

أ - برامج الدبلومات، التى تقدمها كليات النورمال أو كليات التربية، التى تنشأ أساسيا لتقديم برامج تربية المعلمين. وغالبا ماتكون هذه البرامج لإعداد معلمى المدارس الإبتدائية وتركز على الإعداد التربوى أكثر من الإعداد فى مجال تخصصي أو أكثر. وتتراوح مدة هذه البرامج من عامين إلى أربعة أعوام دراسية.

ب - برامج درجة البكالوريوس، وتقدم هذه البرامج من خلال جامعات عامة أو شاملة، وتهتم هذه البرامج بالتركيز على إعداد الطالب المعلم فى تخصص لتدريس مادة دراسية وإعداد تربوى أقل. وتتراوح مدة هذه البرامج بين ثلاثة إلى أربعة أعوام، مع تدريب ميدانى بعد التخرج يتراوح بين عام إلى عامين دراسيين.

جـ - برامج درجة الماجستير، أو البرامج ذات الخمس السنوات، وهي برامج متاحة للطلاب الذين حصلوا على درجة البكالوريوس للحصول على درجه الماجستير أو دبلوم الدراسات العليا فى التربية. وتتراوح مدة هذه البرامج من عام إلى عامين دراسيين.

ورغم وجود اختلافات فى محتوى برامج تربية المعلمين بين البلاد الآسيوية، إلا أن معظم هذه البرامج تحرص على الربط بين المادة الدراسية التخصصية للمعلم وطرق التدريس والمواد التعليمية ونمو الطفل وتنميته، ودراسة مقررات تربوية أخرى مثل علم النفس التربوى وفلسفة وتاريخ التربية، والتدريب الميدانى.

ويضاف إلى ذلك أنه فى غالبية البلاد الآسيوية لا تركز برامج تربية معلمى المدارس الابتدائية على تخصص محدد للدراسة، ولكن تهتم بتدريب الطلاب المعلمين تدريبا يتصف بالتكامل والبينية.

٤- التدريب الطلابى والتمرين العيادى:

إذ تنظر معظم البلاد الآسيوية إلى التدريب الطلابى أو التمرين الكلينيكى المكثف كمكون أساسى لتربية المعلم. وتختلف المدة المخصصة لهذا التدريب بشكل كبير من بلد إلى آخر، متأثرة بالمستوى التعليمى الذى يعد الطالب المعلم للتدريس به، وطبيعة البرنامج المقدم للإعداد.

وتهتم بعض البلاد الآسيوية مثل نيوزيلندا بإيلاء دور إشرافى متميز للمعلم المتعاون كمسئول عن متابعة الطالب المعلم وتوجيهه وتقويمه.

٥- السلطة المركزية للتعليم:

إذ إن كل بلد من البلاد الآسيوية، توجد بها وزارة للتعليم، تمارس سلطات مباشرة على نوعية الكليات المختصة بتربية المعلم، وتوفير المصادر والتسهيلات، ومراجعة البرامج وإجازتها، وتوظيف المتعلمين. وغالباً ما لاتختص هذه الوزارات بأمور التعليم، لكنها ترتبط بمجال واحد أو أكثر من مجالات الشباب والصحة

والرياضة والثقافة. ولا يمكن القول بأن هذه الوزارات تمارس ضغوطا متساوية على مؤسسات تربية المعلم.

٦- مؤسسات تربية المعلم:

وتوجد بكل البلاد الآسيوية تقريباً شبكة من مؤسسات تربية المعلم تضم مؤسسات عامة تتلقى دعما حكوميا ومؤسسات خاصة. وتختلف طبيعة هذه المؤسسات من بلد إلى آخر، من حيث الجودة والتسهيلات المتاحة والطبيعة الخاصة للبرامج المقدمة.

٧- أهمية تربية المعلم:

وتتفق البلاد الآسيوية جميعا فى إعطاء اهتمامات كبيرة لتربية المعلمين الجدد، وتحقيق جودة عالية فى عملية الإعداد، باعتبارها ذات صلة قوية بنجاح جهود تطوير التعليم ومخرجاته. ولذلك نجد ثمة أولوية استراتيجية فى كل بلد لتطوير نظم تربية المعلم، وهذا لا يمنع وجود اختلافات كبيرة فى تحديد المقصود بجودة البرامج والمؤسسات.

٨- دينامية تربية المعلم:

وقد عكست جهود تطوير نظم تربية المعلم فى جميع البلاد الآسيوية وجود إحساس عام بينها على العلاقة بين هذا التطوير وتحقيق أهداف المناهج المطورة بالتعليم العام. وهذا يعنى أن بلاد قارة آسيا لا تنظر لنظم تربية المعلم على أنها نظم لتخريج أعداد متزايدة من المعلمين، وإنما تخريج معلمين قادرين على قيادة التغيير المدرسى، ومن ثم ضرورة أن يكون هؤلاء المعلمون ثوريين، يمتلكون الحماس والفكر الناقد والقدرة على حل المشكلات ومهارات تكنولوجيا المعلومات وغير ذلك من كفايات متقدمة وعصرية.

وقد عكست هذه الدينامية الانتقال من كون المعلم موظفاً مدنيا إلى إعتباره مهنيا محترفاً .

قضايا تربية المعلم فى آسيا:

وقد طرحت دراسة اليونسكو عن أوضاع المعلمين فى آسيا العديد من قضايا تربية المعلمين، بشكل يجعلها تعكس اهتمامات السياسات التعليمية فى كل بلد آسيوى، وأولوياته التعليمية والتنموية، ومن أهم هذه القضايا:

١- تشظى البنية الأساسية لتربية المعلم:

إذ تتبنى كل بلد من بلاد آسيا مشروعاً للإعداد المهنى للقوى البشرية التعليمية، وتتضمن هذه المشروعات وكالات ومكاتب وهيئات فى الحكومة المركزية كالوزارات والمعاهد القومية للتربية ومعاهد ومراكز المناهج والمعاهد القومية للتعليم العالى. كما أن موقف مقدمى التنمية المهنية فى أثناء الخدمة أكثر تبعثراً، وتفتيت المسئولية بين المنظمات غير الحكومية الخاصة ومراكز المعلمين والجامعات ومؤسسات تربية المعلم والهيئات الإقليمية. وقد يكون وراء ذلك خلق تنافس بين هذه الجهات.

كما أن هذا التباعد بين تربية المعلم قبل الخدمة، وتدريبه فى أثناء الخدمة يحجم دور أعضاء هيئات التدريس بالجامعات أو يلغيه فى التنمية المهنية وتكامل برامج ما قبل الخدمة مع برامج هذه التنمية، ويحول دون الإفادة من البحوث التربوية المتصلة بها.

٢- قدرة هيئات تطوير المناهج:

ويتبين من الدراسات الخاصة بتربية المعلم أن التحول فى صياغة أهداف برامج ومناهج التعليم بتقديم كفايات جديدة ومراعاة التعددية الثقافية، قد مثلت ضغوطا على النظم والعمليات التقليدية لإعداد المعلم نظرياً وتطبيقياً، وهذا يجعل الهيئات المركزية لتطوير المناهج الأساس أو المدخل لوضع رؤى متطورة لإعداد القوى البشرية التعليمية.

وقد يترتب على ذلك أن تكون مراكز المناهج وهى المسئولة عن تطوير مناهج التعليم قبل الجامعى، مسئولة بالتالى عن تخطيط مناهج المعلم.

ولعل الاختلافات والفروق بين البلاد الآسيوية فى توافر كوادر ذات إعداد عال فى مجال تطوير المناهج قد تحول دون التمكن من قيام هذه المراكــز بمهــام تطوير برامج إعداد المعلم ووضع مناهجها.

٣- توافر المعلمين المؤهلين:

وقد ظهر أن معظم البلاد الآسيوية تواجه مشكلات خاصة بتــوافر المعلــم المؤهل، ومشكلات ضمان نظم موحدة لاختيار المعلمين المؤهلين.

ويلاحظ وجود فروق واختلافات واضحة فى كثير من بــلاد آســيا بــين مستوى المعلمين فى المناطق الحضرية والريفية، والتقارب العددى بين المعلمــين الذكور والمعلمات الإناث حيث يكثر عدد المعلمين الذكور فى بعض البلاد عكــس بلاد أخرى يغلب عليها المعلمات الإناث.

٤- نقص المستويات المعيارية المتقدمة أو الالتزام بها:

إذ يلاحظ وجود مستويات معيارية متدنية فى بعض البلاد الآسيوية، تأخــذ بها نظم التعليم وتطبقها، وبخاصة فى تربية المعلمين. وهذا يعنــى عــدم وجــود مستويات معيارية لتأهيل المعلمين، واعتماد برامج تربيتهم ومؤسســات إعــدادهم. ويلاحظ أيضا وجد اختلافات جذرية بين مؤسسات إعداد المعلم فى مستويات معلم المعلم، والإمكانات المادية، وتوافر التجهيزات والمصادر ونظم المعلومات.

ويضاف إلى ذلك أن البلاد الآسيوية التى تتوفر بهامستويات معيارية لتربية المعلم قليلة العدد، ولهذا فهناك مناقشات إقليمية حول وضــع مســتويات معياريــة متقاربة.

٥- الأولوية المتدنية لمعلمى ما قبل المدرسة وتخصصات تعليم الكبار:

وقد يكون من الملاحظ أن كثيرا من بلاد آسيا لا يعتبر معلم ما قبل المدرســة الابتدائية، لا يعتبر ضمن إعداد المعلم، رغم أن البحوث العلمية تــرى أن فعاليــة التعليم قبل المدرسة جزءاً هاماً وأساسياً للتعليم ذى الجودة.

٦- الدمج التربوى:

فقد انخفضت درجات الاهتمام بتربية المعلمين لتلبية احتياجات الطــلاب. ذوى الإعاقات المعرفية العقلية، والفروق اللغوية والمشكلات الانفعالية والتحـديات البدنية.

ولا تعتبر بعض البلاد أن الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة يمثلون جزءا من التعليم العام، وبالتالى فإن تزويد الطلاب المعلمين بخلفيات عن الـدمج ليسـت مسئوليتها، وإنما يقع تحت مظلة إعداد معلمى ذوى الاحتياجات الخاصة.

٧- غياب دور الروابط المهنية:

وبوجه عام لا تقوم الروابط المهنية بدور واضح ومحدد وفعال فى مجـال تربية المعلم. وليس من المبالغة القول بأهمية دور اتحادات المعلمـين والشـبكات المهنية ومنظمات الآباء والمعلمين، وفعاليتها فـى تحديـد الاحتياجـات ووضـع الأولويات والمستويات المعيارية والمواثيق الخلقية، وتقديم برامج للتنمية المهنيـة للمعلمين.

٨- ضعف إسهام البحث العلمى فى تطوير التدريس:

ويلاحظ أن إسهام البحث العلمى التربوى فى تطوير التدريس أمـر غيـر واضح على المستويين القومى والإقليمى لإعداد المعلم. ورغم وجود معاهد ومراكز قومية للتربية تابعة لوزارات المعلمين، إلا أنه من غير الواضح كيف تعمـل هـذه المراكز والمعاهد مع مؤسسات تربية المعلم.

ويضاف إلى ذلك أن بعض الدول مثل سنغافورة ونيوزيلندا تعتبر اسـتثناء مما تقدم، لأن مؤسساتها البحثية ذات تأثيرات واضحة على مجـالات المعلومـات التربوية وتربية المعلم.

٩- المؤسسات الخاصة مقابل العامة:

ويوجد التعليم الخاص فى جميع البلاد الآسيوية واستراليا تقريباً، وهو يقوم فى بعضها وبخاصة جنوب آسيا بدور كبير، لوصوله إلى أن يكون نظامـا بـديلا

لنظام التعليم العام الممول حكومياً. ورغم أن هذا التعليم الخاص يؤدى دوراً هاماً، وبخاصة فى تقديم برامج تعليمية محددة، كبرامج اللغات وبرامج التكنولوجيا المصممة لتلبية الاحتياجات المحلية والقومية فإن المدارس الخاصة غالباً ما لا تلتزم بالسياسات التعليمية الرسمية، وبخاصة ما يتعلق بالمستويات المعيارية للمعلمين إعداداً وتأهيلاً.

ولهذا كله تحظى هذه القضايا السالف عرضها باهتمامات رسمية وشعبية فى الدول الآسيوية، وتوجهات لرسم سياسات لعلاج ما يظهر عنها من خلل أو قصور.

١٠- سياسات تأهيل المعلمين قبل ممارس العمل:

إذ إن سياسات وممارسات تدريب المعلمين بعد تخرجهم مباشرة Induction، تزداد أهمية فى الدول الآسيوية واستراليا، مما جعل لمثل هذه البرامج الفعالة، تأثيرا إيجابى على مستوى المعلمين الجدد، والمدارس التى يعملون بها، والطلاب الذين يعلمونهم.

وقد بينت الدراسات المسحية أن كثيراً من البلاد الآسيوية واستراليا تهتم بالتطبيقات متعددة الأغراض والأوجه لتدريب المعلمين الجدد ومساعدتهم فى المرحلة الانتقالية بين الدراسة والتعيين فى مدارسهم، حيث تطبق استراليا وبروناى دار السلام وإندونيسيا واليابان وجمهورية كوريا، ونيوزيلند وبابوا غينيا الجديدة، وسنغافورة والصين (تايوان) برامج التأهيل.

كما أنه فى دولة مثل إندونيسيا كما ترى ستيفنز وموسكوويتز- رغم عدم وجود برنامج للتأهيل (Induction)، بهذا الاسم، إلا أن نظام اعداد المعلم قبل الخدمة بها، ونظم التدريب أثناء الخدمة قد صمما لتحسين نوعية القوى التدريسية ككل، دون وجود برامج موجهة تحديداً للمعلمين الجدد.

تنوع برامج تربية المعليم فى آسيا:

وتأخذ برامج التأهيل أشكالا كثيرة فى الدول الآسيوية واستراليا، فبعضها يطبق برنامجاً موحداً لكل المعلمين، على حين أن الدول الفيدرالية أو اللامركزية تنفذ برامج على مستوى الأقاليم، تختلف من إقليم إلى آخر. كما أن بعضها لايوجد به تطبيقات رسمية تطبق فى كل مدرسة، كما يظهر من الجدول الآتى؛

جدول رقم (١)

برامج تأهيل المعلم المبتدئ فى بعض الدول الآسيوية

الدولة	مكان تطبيقها	رسمى أو غير رسمى	أهم الملامح
استراليا	من جميع المدارس تقريباً وفى كل الأقاليم	الإثنان معا	التوجيه، التدريب فى أثناء الخدمة والتلمذة.
بروناى دار السلام	جميع المدارس	غير رسمى	التوجيه
اليابان	جميع المدارس	رسمى	النصح والتدريب
إندونيسيا	لايوجد	لايوجد	————
جمهورية كرويا	جميع المدارس	رسمى	توجيه قبل التعيين
نيوزيلند	جميع المدارس	رسمى	التلمذة، وبرنامج للنصح والإرشاد
بابواغينيا الجديدة	جميع المدارس	الإثنان معاً	النصح، الاجتماعات والتفتيش
سنغافورة	جميع المدارس	الإثنان معاً	النصح، السيمنارات، وكتب مدرسية قومية
الصين تايوان	جميع المدارس	رسمى	الزمالة

وهكذا، يؤكد ستيفنز وموسكوويتز أن هذه البلاد الآسيوية واستراليا تهتم بهذه البرامج إما بشكل رسمى وإما بشكل غير رسمى، وإما بهما معاً كمدخل لتخفيف ما يمكن أن أسمية بصدمة التدريس Teaching Trauma ووقوف المعلم وحيداً أمام تلاميذه.

أهداف البرامج:

وقد حددت هذه الدول أهداف هذه البرامج فيما يلى:

أ – جعل المعلم المبتدئ يألف مسئولياته كمعلم، وثقافة المدرسة التى سيعمل بها.

ب- زيادة مستوى كفاءة المعلمين المبتدئين وبخاصة تحسين مهاراتهم المهنية.

جـ - تقييم المعلمين الجدد لضمان أنهم يؤدون واجباتهم التعليمية بفاعلية.

د - تقديم دعم وإرشاد لمساعدة الانتقال الهادئ للمعلمين المبتدئين إلى مستوى المعلم المهنى المحترف.

هـ - ضمان الاحتفاظ بالمعلمين فى بعض المناطق الجغرافية، وعدم تركهم لها.

مجال تأهيل المعلمين:

وأما عن المجالات التى تهتم بها برامج تأهيل المعلمين الجدد بعد تخرجهم وقبل ممارستهم العمل دون إشراف يومى مباشر، فإنها تلخص فى التأكيد على:

أ - طرق التدريس.

ب - محتوى المناهج الدراسية.

جـ - استراتيجيات إدارة الفصل.

د - إرشاد التلاميذ وتوجيههم.

هـ - السياسات التعليمية والمدرسية.

تأهيل المعلم المبتدئ فى اليابان:

ونعرض فيما يلى لبرنامج تأهيل المعلم المبتدئ فى اليابان، فى سياقه التعليمى، وسلامة تربية المعلم هناك.

إذ تقوم وزارة التربية الوطنية والعلوم والرياضة والثقافة بدور نشط فى وضع أطر عمل قومية للتعليم فى اليابان وتربية المعلمين والترخيص لهم بالعمل.

وقد حدد قانون التعليم الوطنى مراحل التعليم، التى تشمل: التعليم الابتدائى ومدته ست سنوات، ثم التعليم المتوسط (الثانوى الأدنى) ومدته ثلاث سنوات، ثم التعليم الثانوى ومدته ثلاث سنوات، كما ذكرنا من قبل.

وتضع الوزارة السياسات التعليمية، على أن تتحمل الأقاليم (٤٧ إقليما، ١٢ مدينة) مسئولية تنفيذ هذه السياسات على المستوى المدرسى. وهذا على عكس المعمول به فى استراليا ونيوزيلند، حيث تتشابه المدارس والفصول فى أنحاء كل

منهما فى تطبيق نفس الجداول الدراسية والمناهج والكتب الدراسية، بل إن الفصول تتشابه فى عدد التلاميذ الذين يتعلمون بها.

ويضاف إلى ذلك أن ٦٠% من المعلمين فى اليابان من الذكور، مع قيام المعلمات باحتلال غالبية وظائف التدريس بالمدارس الابتدائية.

ويتلقى المعلمون إعدادهم إما فى الجامعات وإما فى الكليات المتوسطة، وفق برامج توافق عليها الوزارة. وتحدد المستويات المعيارية التى تضعها الوزارة عدد المقررات والوحدات الدراسية والساعات المطلوبة لكل من مواد التخصص والمواد التربوية.

وتتضمن برامج إعداد المعلمين فى اليابان تدريبا عملياً ميدانياً، حيث تبلغ مدة هذا التدريب بالنسبة لمن يعدون للعمل بالمدارس الابتدائية أربع أسابيع داخل الفصول، ومثلها لمن يعدون للعمل بالمدارس الثانوية. ويتم التدريب الميدانى غالباً فى مدارس ملحقة بالكليات وجامعات تربية المعلمين، أو فى مدارس تتعاقد معها الجامعات.

ويلاحظ أن المعلم اليابانى، وبخاصة فى المدارس الابتدائية والمتوسطة يدرس فى فصول يزيد عدد طلابه عن العدد الذى يدرس له المعلم فى المدارس المماثلة فى أوربا والولايات المتحدة الأمريكية، كما تزداد أعباؤه التعليمية والإدارية.

ومن ثم فإن المعلمين الجدد يواجهون صعوبات فى الفترة الانتقالية بين التخرج وممارسة مسئولية التدريس بمفردهم، ويرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى أن برنامج الدراسة لإعداد المعلم بالجامعات برنامج نظرى فى الأساس، تقل فيه فرص الممارسة العملية الميدانية مما يجعل هذا المعلم المبتدئ محدود الخبرة فى التعامل مع التلاميذ، بالإضافة إلى التعامل مع آباء يكبرونه بكثير ومن ثقافات وخلفيات متعددة، بجانب مسئوليات إدارية لم يعد لها.

وقد بدأت فى سبعينيات القرن الماضى دعوات لتدريب داعم على المستوى القومى للمعلمين حديثى التعيين، ولذلك شكلت الوزارة عام ١٩٧٢ لجنة دائمة لإعداد المعلمين، أوصت بوضع نظام لتأهيل المعلمين المبتدئين.

وجاءت الاستجابة الرسمية متأخرة، بدأت بتقرير عام ١٩٨٦، ثم بتقرير آخر عام ١٩٨٧، عنوانه: مقاييس لتحسين قدرات الاملين التربويين، أسفرت عن تضمين القانون القومى للتنظيمات الخاصة بموظفى الخدمات التربوية العامة مادة تنص على أن يتلقى المعلمون الجدد المعينون لأول مرة برنامجا تدريبياً مدته عام كامل، ويتولى المدرسون المرشدون معاونة هؤلاء المعلمين الجدد، وضمان تمكنهم من القيام بوظائف التدريس بمفردهم.

وبدأ بالفعل تنفيذ برامج تأهيل المعلمين الجدد عام ١٩٨٩ للمعينين فى المدارس الابتدائية، ثم ١٩٩٠ لمعلمى المدارس المتوسطة، وعام ١٩٩١ لمعلمى المدارس الثانوية، و١٩٩٢ لمعلمى مدارس التربية الخاصة.

تأهيل المعلمين المبتدئين فى نيوزيلند فى سياقه التعليمى:

بدأت نيوزيلند عام ١٩٨٩ تنفيذ عدد من الإصلاحات الشاملة فى التعليم، من تحويل قسم التربية بالبلاد إلى وزارة للتربية، ذات أدوار محددة فى صنع السياسات، وتحديد مواد التعليم، وإنشاء وكالات تعليمية، تحت شعار مدارس الغد Tomorrow's Schools ومنح المدارس سلطات اتخاذ القرارات الخاصة بها.

وقد ترتب على ذلك أن تعيين المعلمين صار من مسئوليات كل مدرسة، ولم يعد للمفتشين سلطات تقرير من يعين معلما بالمدارس وتحديد كفاءاته. كما صارت كل مدرسة مسئولة عن تقديم برنامج للنصح والإرشاد AGP.

ومن ثم انتقلت مسئوليات تأهيل المعلمين المبتدئين من الإدارات التعليمية البيروقراطية التى تعتبر أقل معرفة وإلفا باحتياجاتهم إلى إدارات المدارس ومعلميها ذوى الخبرة. وبناء على ذلك تنوعت برامج تأهيل هؤلاء المعلمين فى إطار سياقات محلية مدرسية.

ونيوزيلند كبلد صغير. تعداده حوالى ثلاثة ونصف مليون نسمة، يقع في جنوب المحيط الباسيفيكى، على بعد ١٢٠٠ ميل من استراليا شرقا، وهى تتكون أساسيا من جزيرة شمالية يسكنها ثلثا السكان وهى الإقليم الإدارى والتجارى، وجزيرة جنوبية.

وسكان نيوزيلند متعددى الثقافات، يهتمون بالتعليم اهتماماً كبيراً، وزاد الاهتمام فى العشرين عاماً الماضية، وتمثل ذلك فى ارتفاع معدلات القيد بالتعليم بسرعة ملحوظة، وزيادة أعداد المعلمين المتخرجين والمعينين بالمدارس.

وقد أدى إنشاء هيئة المؤهلات النيوزيلاندية القومية NZQA، كهيئة مسئولة عن تحديد وتوصيف المؤهلات، وفق إطار قومى للمؤهلات الثانوية والعالية والتدريب إلى إحداث تأثيرات على محتوى التعليم كله، ومحتوى برامج تربية المعلم ومتطلبات الدرجات العلمية التى ترتبط بها وتؤدى إليها، وكذلك متطلبات اعتماد مؤسسات تربية المعلم.

وتعتبر هذه الهيئة NZQA بمثابة المحرك الرئيسى فى تحديد متطلبات المؤهلات بما تشمله من مستويات معيارية، تتعاون فى وضعها أكثر من مائتى لجنة استشارية للهيئة وتجمع هذه المستويات فى شكل مؤهلات وشهادات قومية ودبلومات ودرجات علمية.

ولذلك تقرر أن تقدم برامج إعداد المعلمين هيئات تعليمية تربوية معتمدة، وأن على المعلمين الجدد أن يثبتوا مكناتهم المعرفية فى مجالات المناهج المطورة.

• ويتولى مجلس تسجيل المعلمين TRB المسئوليات الآتية:

أ – الاحتفاظ بسجلات عن تأهيل المعلمين ومستوياتهم.

ب – تقرير السياسات والشروط والإجراءات التى يسجل المعلمون على أساسها.

جـ – الموافقة على التسجيل، واستخراج شهادات ممارسة مهنة التعليم.

د – تقرير شطب أى معلم من السجلات، وفق الشروط التى يحددها لمستوى الأداء.

هـ - تزويد مجالس الأوصياء المدرسية بأسماء المعلمين الذين شطبوا من السجلات.

وقد قام المجلس بوضع الحد الأدنى من المستويات المعيارية لتسجيل المعلمين، فى ضوء توصيات المدارس.

وقد أدى تنفيذ إعلان مدارس الغد إلى تنحية المفتشين عن تقييم المعلمين الجدد والترخيص لهم بالعمل، ولم يعد يرخص للمعلمين الجدد الآن بمزاولة المهنة، ولكن يتم بدلا من ذلك تسجيلهم فى سجلات المعلمين الممارسين. وترتب على هذه الإصلاحات إنشاء مجالس أوصياء للمدارس، لحوكمة كل مدرسة ابتدائية أومتوسطة أو ثانوية. وتدار كل مدرسة وفقاً لميثاق تضعه المدرسة وتوافق عليه الوزارة. وتتمتع مجالس الأوصياء باستقلال كامل.

وهذه المجالس مسئولة عن تعيين المدرسين وجميع العاملين بالمدارس، كما أنها مسئولة عن توجيه الموارد المادية المالية وغيرها.

وكان خريجو كليات المعلمين، التى تغير اسمها الان إلى كليات التربية، جميعا يعينون فى وظائف التعليم بالمدارس الحكومية، وكانت الكليات تقوم بالتنسيق مع السلطات التعليمية بتحديد مكان عمل كل خريج. وقد تبدل الوضع تماما الآن، إذ تحكمه قوى السوق من عرض وطلب، وهو ما يعنى الآن أن التعيين للأفضل. وأدت هذه السياسة إلى قلة فرص التعيين إلى درجة أن الوظيفة الشاغرة يتقدم إليها مائة معلم متخرج فى السنوات الماضية. لكن تغيرت الحال كثيراً بعد الطفرة الاقتصادية الهائلة التى حققتها نيوزيلند، حيث ظهرت مهن أخرى تنافس مهنة التدريس، مما أدى إلى قلة عدد الطلاب فى برامج إعداد المعلمين، وقلة هذه البرامج، وتقليل عدد خريجى كليات التربية بالتبعية.

وأما عن برنامج تأهيل المعلمين المبتدئين فى نيوزلند، فإنه يهدف إلى الاحتفاظ بمستوى عال من القوى التعليمية البشرية. ويتحتم أن يكون لدى المعلمين الجدد قدرات عالية على التدريس للطلاب والتفاعل معهم، والعمل الجماعى

والتعاونى مع غيرهم من المعلمين والإداريين بالمدرسة، وهذا هو ما تنص عليه متطلبات مجلس تسجيل المعلمين. ويتم التأكد من توافره فعلياً، عند اختيار معلمين جدد.

ويوفر برنامج تأهيل المعلمين المبتدئين أنشطة تساعد هؤلاء المعلمين على اكتساب هذه المكنات. كما يدعم البرنامج الانتقال السلس لهم واكتساب ثقافة التدريس والتعليم وثقافة المدرسة.

ويشتمل البرنامج على المكونات الآتية:

أ – مكونات ومحتوى برنامج الإرشاد والتوجيه AGP.

ب– مكونات يقدمها الموجهون، من احتكاكهم بالمعلمين فى المدارس تعبر عن احتياجات المعلم الجديد.

وتصمم كل مدرسة برنامجها التأهيلي وتنفذه، فى ضوء إطار عمل يحدده الإقليم ويتساءل موسكو ويتز وكينيدى Moskwowitz and Kennedy، أنه إذا كان قسم التعليم منذ إنشائه عام ١٩٣٢ وحتى عام ١٩٨٩ تاريخ إنشاء مجلس تسجيل المعلمين TRB هو الذى يحدد معايير تسجيل المعلمين، صارت الأمور بيد المدارس، فأين المستويات المعيارية القومية لهذه البرامج الآن؟

ويتقدم المعلمون الجدد بطلباتهم للتسجيل للعمل معلمين، وتمنح لهم فرصة خمس سنوات للتسجيل الكامل، إذ أظهروا أنهم:

١– ذوى خلق جيد.

٢– معلمين متميزين أنهوا التدريب المحدد، وامتلكوا الكفايات المحددة بما يجعلهم معلمين أكفاء.

إصلاح نظم تربية المعلم فى تركيا:

سعت الحكومات التركية منذ أمد بعيد بدرجات متفاوتة إلى تحسين نظام التعليم فى البلاد وتحديثه، وحاولت حل مشكلاته – وكان انخفاض المستوى الاجتماعى والاقتصادى للمعلمين فى تركيا فى مقدمة أسباب العزوف عن الالتحاق

بمؤسسات تربية المعلم. كما كان انخفاض مستوى المعلم مقترنا بالنظرة المتدنية له. وتمثل ذلك فى نقص الكفايات المهنية، وانخفاض مستوى المعلم مقترنا بالنظرة المتدنية له. وتمثل ذلك فى نقص الكفايات المهنية، وانخفاض المستوى المعرفى وعدم تمشيه مع مخرجات التعلم المستهدفة، وانخفاض المرتبات والأجور والعبء التدريسى المرتفع، ونقص فرص التوظف المضمون، وغير ذلك.

وقد بدأت محاولات الإصلاح عام ١٩٢٤ بقانون توحيد التعليم، عندما صارت جميع المدارس فى تركيا تحت سيطرة وزارة التعليم القومية.

وقد نشأت مؤسسات تربية معلم ما قبل المدرسة عام ١٩١٥، قبل إنشاء الجمهورية التركية عام ١٩٢٣. كما كان معلم المدرسة الابتدائية يعد فى نظام منفصل في مدارس ريفية وأخرى حضرية تبعا للمنطقة الجغرافية. وكانت المدارس التى تعد المعلمين فى الريف تقدم برامج الإعداد بجيث تؤهل المعلم فى الريف وليس فى الحضر. وقد تم الغاء هذا النظام عام ١٩٥٤.

وساد منذ هذا الوقت نظام لتربية معلم المدرسة الابتدائية على المستوى القومى مدة الدراسة به ست سنوات بعد الانتهاء من المدرسة الابتدائية، أو ثلاث سنوات بعد الدراسة فى المدرسة المتوسطة، واستمر هذا النظام حتى عام ١٩٧١، إذ زيدت مدة الدراسة عاماً إضافياً.

وتطرأ طفرة إصلاحية عام ١٩٧٣ بصدور القانون الوطنى الأساسى للتعليم، الذى جعل التعليم العالى هو مظلة تربية المعلم فى تركيا، وأعقبه عام ١٩٨١ إصدار قانون إصلاح التعليم العالى، أنشئ بمقتضاه مجلس التعليم العالى عام ١٩٨٢.

وتم بناء على ذلك تحويل جميع مؤسسات إعداد المعلم التى تقدم برامج مدتها أربع سنوات ومدارس اللغات الأجنبية ذات السنوات الثلاث إلى كليات للتربية مدة الدراسة بها أربع سنوات.

وقد تطلب سعي تركيا إلى الانضمام للاتحاد الأوربى، تغييرات كبيرة فى النظام التعليمى، كان من أبرزها تحويل جميع مؤسسات إعداد المعلم إلى مؤسسات جامعية، محاكية الاتجاه الأوربى.

أما عن إصلاح النظام التعليمى باعتباره أبرز سياقات تربية المعلم، فقد برز مع الخطة الخمسية الثامنة للتنمية لتحقيق الإلزام فى التعليم لمدة ١٢ سنة يشمل المدرسة الثانوية. وبمقتضاه زيدت الأماكن بالمدارس الثانوية. بثلاثة ملايين مكان جديد عام ٢٠٠٨/٢٠٠٧. وقد صاحب هذه الزيادة الاستيعابية الكمية الكبيرة تحسين جودة برامج التعليم الثانوى تمشياً مع البرامج التى تقدمها دول الاتحاد الأوربى، بما يمكن تركيا من تحسين مستوى التعليم العالى وتلبية الطلب على خريجيه فى تركيا وأوربا.

وترتب على ذلك تطوير الأداء داخل المدارس الثانوية وفق إطار عمل قومى للمؤهلات NQF يتمشى مع إطار العمل الأوربى للمؤهلات، وبالتالى اكتساب الطلاب لمهارات مجتمع المعرفة.

وأما عن إصلاح نظم تربية المعلم منذ الثمانينيات، فإنه كما يرى جيفن Guven يتمثل فى الانتقال من المدخل التطورى إلى مدخل التحديث التكنوقراطى، بجعل النظام أكثر كفاءة وفاعلية، وحل مشكلاته فى ذات الوقت.

ويتلخص الوضع الراهن لتربية المعلم فى تركيا فى وجود ٦٤ كلية تربية داخل الجامعات من إجمالى عدد الجامعات التركية البالغ ٧٧ جامعة (منها ٥٣ جامعة عامة، ٢٤ جامعةخاصة).

ويبدأ إصلاح جديد فى مؤسسات تربية المعلم فى تركيا عام ١٩٨٨، بالتزام جميع كليات التربية بمناهج موضوعة على أساس مستويات معيارية موحدة، من قبل مجلس التعليم العالى.

وتقوم كليات العلوم والآداب أيضا بإعداد المعلمين، من خلال النظام التتابعى، حيث يلتحق خريجوها بكليات التربية للحصول على شهادة التعليم العالى فى التربية PGCE.

وكان من نتائج هذا الدمج وزيادة الالتحاق بكليات التربية، عجزاً فى عدد أعضاء هيئة التدريس بها، تم سده بشكل ما بانتقال أعضاء هيئة تدريس من كليات العلوم والآداب إليها.

ويشمل برنامج تربية المعلم قبل الخدمة بكليات التربية فى الجامعات التركية ثلاثة مكونات أو مجالات، هى:

١- مجال التعليم العام لجميع الطلاب. ويغطى هذا المجال الموضوعات الرئيسية فى التعلم والتربية والتنشئة الاجتماعية، ونمو الطفل، وموضوعات بينية أخرى. ويدرس الطالب هذا المجال بما يعادل ٦٠ ساعة معتمدة، تشمل التدريب الميدانى.

٢- مجال التعليم أو التخصص، الذى سيقوم الطالب بتدريسه، ويتضمن دراسة تخصصية، يخصص لكل منها ٤٠ ساعة معتمدة على الأقل، وبحد أقصى ١٦ ساعة معتمدة لهما معاً حسب متطلبات التخصصين.

٣- مجال التعليم التخصصى، الذى يتعمق الطالب من خلاله فى تخصص واحد من التخصصين اللذين اختارهما، بما يعهادل ٢٠ ساعة معتمدة.

وهذا يعنى أن عدد الساعات المعتمدة للدراسة تتراوح من ١٢٠ – ٢٢٠ ساعة، بحسب التخصص.

ولعل الملمح الرئيسى لإصلاح نظم تربية المعلم، ودمج مؤسساتها فى الجامعات يتمثل فى تحويل هذه النظم من التعددية والتشرذم إلى التوحيد والمركزية. وقد ترتب على ذلك توحيد المستويات المعيارية ومخرجات التعلم المستهدفة لجميع المعلمين.

وقد ترتب على هذه الإصلاحات عدة مشكلات فى رأى جيفن، تتلخص فى :

١- عدم وضوح الأهداف ومحتوى البرامج.

٢- قصور في عدد أعضاء هيئة التدريس، ذوى الاهتمام بالبحوث العلمية، والتخصص المتعمق في التدريس.

٣- الموارد المحدودة لكليات التربية، وبخاصة البنية الأساسية.

ويضيف إلى ما تقدم أن دمج كليات التربية بالجامعات لم ينتج عنه حل نهائي لمشكلات تربية المعلم، وأن أهم مشكلة تواجه التعليم في تركيا الآن هي القصور الواضح في التخطيط والتنسيق بين وزارة التربية ومجلس التعليم العالي، والمواءمة بين العرض والطلب، وبخاصة بعد زيادة عدد سنوات الدراسة بالكليات من ثلاث إلى أربع سنوات وما ترتب عليها من عجز في عدد من التخصصات التي تحتاجها المدارس مثل اللغة التركية ومعلم الفصل، في الوقت الذي توجد فيه فوائض كبيرة في معلمي الكيمياء والبيولوجي والرياضيات.

لكن ثمة ماهو أخطر من ذلك، وهو ما أبرزه تقرير مجلس التعليم العالي في تركيا أنه في كليات التربية يحتل (العلم) و (البحث الأساسي) مرتبة ثانية في اهتمامات الكليات وأعضاء هيئة التدريس بها، لأن بنية هذه الكليات الراهنة تعد غير ملائمة لترسيخ مفاهيم العلم والبحث العلمي.

وقد يرجع ذلك كله إلى تحول في مفهوم الإعداد التربوي للمعلم في تركيا من التأكيد والتركيز على دراسة التربية بفروعها المختلفة دراسة تأصيلية نظرية لمجالات العلوم التربوية، مما اعتبره كثيرون إغراق في التنظير لايحتاجه المعلم، وأنه غير ملائم للإعداد المهني ومتطلبات العمل المدرسي والتدريس داخل الفصول، إلى تكوين تربوي يعطي أولوية للمعرفة المهنية والمهارات والتركيز على بيئة التدريس المدرسية، بجانب بعض المعارف النظرية.

الفصل الرابع

تطوير تربية المعلم فى فلسطين وإسرائيل المؤسسات والنظم

السياق المجتمعى:

تقع فلسطين على الساحل الشرقى للبحر الأبيض المتوسط بين خطى طول ٣٤,١٥ و ٣٤,٤٠، ودائرتى عرض ٢٩,٣٠ و ٣٣,١ شمالاً، ولهذا الموقع أهميته الاستراتيجية المتزايدة على مر العصور.

وتبلغ مساحة فلسطين ٢٧٠٠٩ كم٢، احتل منها الصهاينة فى إسرائيل عام ١٩٤٨ (٢٠٧٠٠ كم٢) أو ما نسبته ٧٧% من المساحة الكلية، وبقى فى أيدى العرب أهل فلسطين الباقى، ٢٣% فقط من إجمالى مساحة فلسطين، تمثل الضفة الغربية لنهر الأردن منها ٢٠%، كما يمثل قطاع غزة ٣%. وقد قامت إسرائيل باحتلال هاتين المنطقتين بعد عدوان ١٩٦٧م.

وفلسطين أرض عربية ظل يسكنها العرب قبل المؤامرات عليها وعليهم، أغلبية مسلمة، وأقلية مسيحية وأقلية يهودية. وكانت العلاقات بين المسلمين والمسيحيين واليهود تسير فى توافق وانسجام.

استمر الحكم المصرى على الشام حتى عام ١٨٤٠م. وقام العثمانيون بتدعيم الحكم المركزى، وما يعنيه من فرض السيطرة العسكرية التركية، وتقليل نفوذ المشايخ والعائلات، ومع هذا سمح لبعض العائلات الفلسيطينة العربية بقدر كبير من النفوذ، إذ ظهرت الحاجة إلى تعزيز أهمية المدن مع التوسع والازدهار الاقتصادى الذى شهدته فلسطين. وكانت مجالس المدن واقعة تحت سيطرة مندوبى هذه العائلات، ومنها عائلة النمر، وعائلة طوقان، وعائلة خالد، وعائلة الحسينى.

ورغماً عن السياسة التركية المركزية نجد أن الفلسطينيين قد احتفظوا بقدر كبير من الحرية فى إدارة شئونهم.

ونظراً للأهمية البالغة للقدس، فإنها حولت بدءاً من عام ١٨٧٤م إلى سنجق مستقلة، ونتج عن ذلك أن صار حاكم القدس مسئولاً بشكل مباشر أمام السلطان فى استنبول.

وقد تم تأسيس جمعيات أحباء صهيون فى روسيا ورومانيا فى الفترة من عام ١٨٧٠ إلى عام ١٨٨٠م، وتولت هذه الجمعيات الدعوة إلى الاستيطان الزراعى فى أرض فلسطين، وشهد عام ١٨٧٠ إنشاء مدرسة زراعية فى شمال يافا تأكيداً لذلك.

ثم بدأت موجة الهجرة اليهودية الصهيونية الأولى عام ١٨٨٢م، وهى بداية لمرحلة التسلل الصهيونى إلى أرض فلسطين. وكانت هجرة واسعة المدى. أعضاؤها أساسيا من روسيا، وكان من بينهم عديد من أعضاء أحباء صهيون. كما صدر فى نفس العام كتاب (بنكسر): التحرر الذاتى، الذى يدعو إلى إنشاء وطن قومى لليهود، كما وصل إلى فلسطين أعضاء حركة بيلو Bilu، التى كانت تدعو إلى إحياء الشعب اليهودى بالتوطن فى أرض فلسطين، وكانوا أول جماعة منظمة من المستعمرين الأوائل الذين يطلق عليهم الصهيونيون (الرواد الأوائل).

ويشهد عام ١٨٩٠ تأسيس لجنة اللغة العبرية بقيادة (بن يهودا) أبى اللغة العبرية، كجزء من صراعه لإحياء العبرية كلغة حديثة.

وينشر تيودور هرتزل أبو الصهيونية السياسية عام ١٨٩٦ كتابه: الدولة اليهودية، مؤكدا أن إنشاء دولة يهودية يعد حلاً لمشكلة مناهضة السامية كما ادعى.

نعود فنكرر أن اليهود كانوا يعيشون فى فلسطين جنباً إلى جنب مع المسيحيين والمسلمين فى أمان وسلام. وقد اتجه اليهود بأطماعهم فى فلسطين منذ أمد بعيد، فهم يعتبرونها أرض المعاد أو الميعاد. وشهد النصف الثانى من القرن التاسع عشر نمو الحركة الصهيونية، وهى حركة هدفها إنشاء الدولة الصهيونية فى فلسطين، يعود إليها اليهود، توطئة لإقامة إسرائيل الكبرى. وتزعم هذه الحركة تيودور هرتزل، صاحب الكتاب المعروف (الدولة اليهودية) كما ذكرنا من قبل. وعقد أول مؤتمر يهودى عالمى فى بال بسويسرا فى أغسطس ١٨٩٧م، رأسه

هرتزل، وأنشئت على إثره المنظمة الصهيونية العالمية وبدأت جهود إنشاء إسرائيل، بشكل أكثر تنظيماً.

وتبدأ منذ عام ١٩١٦ مرحلة التغلغل الصهيوني إلى الأراضي الفلسطينية. وقد بدأ التمهيد لهذه المرحلة بمؤامرة بريطانية فرنسية كبرى عندما اجتمع المندوب الفرنسي (جورج بيكو) والمندوب البريطاني (مارك سايكس) عام ١٩١٦م، ووضعا معاً مشروعاً يحدد مصير الأجزاء العثمانية التي ترغب فرنسا وبريطانيا في الاستيلاء عليها. وتم بموجب اتفاق (سايكس بيكو) عام ١٩١٦ وضع فلسطين تحت الوصاية الدولية، بإقامة إدارة دولية خاصة في معظم فلسطين.

وتستمر المؤامرات، ويستمر غدر بريطانيا، وتتعهد حكومتها بالتزام جديد مع زعماء اليهود، عرف بتصريح أو وعد بلفور، استجاب لقرارات المؤتمرات السنوية للحركة الصهيونية، التي ادعت أن اليهود يجب أن يعودوا إلى أرضهم في فلسطين لينشئوا دولة إسرائيل، وطالبوا الدول الأوربية الكبرى بمساعدتهم في تحقيق أطماعهم.

وقد وثق زعماء الصهاينة في انجلترا علاقاتهم وصلاتهم بالحكومه البريطانية. وفيما يلي نص هذا التصريح:

عزيزي اللورد روتشيلد:

أعبر لكم عن بالغ سروري إذ أنقل إليكم باسم حكومة صاحب الجلالة التصريح التالي بالعطف على الأماني اليهودية الصهيونية وهو التصريح الذي عرض على مجلس الوزراء ونال موافقته.

إن حكومة صاحب الجلالة تنظر بعين العطف إلى إنشاء وطن قومي لليهود في فلسطين وستبذل أقصى مساعيها في تحقيق هذا الهدف، على أن يكون مفهوما أن شيئاً لن يعمل قد يكون من شأنه المساس بالحقوق المدنية والدينية التي تتمتع بها الطوائف الجالية غير اليهودية في فلسطين ولا بالحقوق ولا بالوضع السياسي الذي يتمتع به اليهود في أي بلد آخر. وأكون ممتنا إن أحطم المنظمات الصهيونية علما بهذا التصريح.

المخلص

آرثر جيمس بلفور

عوامل كثيرة كانت وراء هذا التصريح، منها:

- استمالة اليهود الموجودين فى ألمانيا والنمسا والولايات المتحدة الأمريكية، وهم من ذوى النفوذ الكبير فى الدوائر السياسية والمالية والإعلامية، لتأييد هذه البلاد لانجلترا فى الحرب.
- تأييد اليهود بريطانيا فى احتلال فلسطين تمهيداً لإنشاء الوطن القومى لهم، تخلصاً من النص الذى ورد فى اتفاق (سايسكس بيكو) عن وضع فلسطين تحت الوصاية الدولية، وتمكيناً لبريطانيا من حماية مركزها فى مصر وسيطرتها على قناة السويس.
- زرع جسم غريب يتبع الغرب المستعمر فى قلب البلاد العربية الإسلامية، يقسمها، ويقطع التواصل بينها، وينهك قواها.

وتبدأ مع عام ١٩١٧م مرحلة التغلغل الصهيونى فى فلسطين، إذ توالت الهجرات اليهودية الصهيونية إيها. وحتى عام ١٩١٧ كان هناك أقلية ضعيفة من اليهود فى فلسطين لا يتوقع منها خطر، وكانوا يعيشون هناك فى أمان، عكس ما كانت عليه الحال فى أوربا حيث كانوا يعانون الاضطهاد.

بدأ تنفيذ الوعد باستبدال الإدارة المدنية التى يرأسها المندوب السامى الإنجليزى- اليهودى الديانة - بالإدارة العسكرية، وأخذ اليهود يزيدون عددهم باسلوبين:

١- تشجيع هجرة اليهود إلى فلسطين.

٢- شراء الأراضى من العرب.

وقام اليهود بإنشاء الوكالة اليهودية، وكانت بمثابة مستشار للحكومة البريطانية فى الأمور المتصلة بفلسطين. وأخذ اليهود يتوسعون فى بناء المدارس والجامعات والمؤسسات العسكرية الإرهابية، وزادت الهجرة اليهودية بعد طردهم من ألمانيا بعد تولى هتلر الحكم هناك.

وحدثت ثورات عربية فى فلسطين ضد الاستيطان اليهودى والسياسة البريطانية، وشكلت لجنة تحقيق ملكية عام ١٩٣٧م، واقترحت اللجنة تقسيم فلسطين إلى ثلاث مناطق على النحو الآتى:

١- دولة يهودية فى الأماكن ذات الأكثر اليهودية، تمتد على الساحل من حدود لبنان إلى يافا.

٢- دولة عربية في الأجزاء الباقية تضم إلى شرق الأردن.

٣- منطقة انتداب بريطانى فى الأماكن المقدسة بما فيها القدس، وقد رفض العرب هذه المقترحات، لأنها قسمت فلسطين واقرت إنشاء دولة يهودية.

وتتجدد الثورة وتعتقل السلطات البريطانية الهيئة العربية العليا، وهى بمثابة الحكومة المسئولة، وتنفى أعضاءها إلى جزيرة (سيشل) بالمحيط الهندى، مما زاد الثورة اشتعالا.

وتتضخم المشكلة الفلسطينية بعد الحرب العالمية الثانية لهجرة أعداد كبيرة من اليهود إلى فلسطين، ومع انتهاء الحرب ظهر التأييد الأمريكى القوى لخطة تهجير يهود أوربا إلى فلسطين، وتتشكل لجنة بريطانية أمريكية ١٩٤٦م تقر بحق كل يهودى فى الهجرة إلى فلسطين.

وتنظر الأمم المتحدة القضية عام ١٩٤٧ ويصدر قرار بتقسيم فلسطين إلى ثلاث مناطق على غرار ما اقترحته لجنة التحقيق الملكية البريطانية عام ١٩٣٧م. وأخذت العصابات اليهودية - وبخاصة الهاجاناه- تقوى نفوذها وأوضاعها وتجلب السلاح وتدرب الرجال على القتال، وقادت حرب عصابات مع العرب وجيشهم الذى كونوه وهو جيش التحرير العربى، الذى ضم متطوعين من بلاد عربية عديدة. وارتكب اليهود جرائم حرب فى هذه الفترة، منها مذبحة دير ياسين بقيادة مناحم بيجن - رئيس وزرائهم فيما بعد - قتلوا الأطفال والنساء والشيوخ، ومذابح أخرى شارك فيها من صاروا من بعد زعماء الدولة كإسحق شامير رئيس الوزراء الأسبق، وآرييل شارون رئيس الوزراء الأسبق.

وفى نوفمبر ١٩٤٧م اعترفت الأمم المتحدة بإسرائيل – طبقاً لقرار التقسيم – كدولة مستقلة، وعين ديفيد بن جوريون كأول رئيس وزراء لها. ومع نشأة الدولة بدأت هجرة جماعية للاجئين اليهود من أوربا إلى إسرائيل.

وقد كان عدد السكان اليهود عام ١٩٤٧ حوالى ستين ألفاً، صاروا عام ١٩٥٧ حوالى ٢ مليون يهودى. وينبغي أن يذكر هنا أن إعلان الاستقلال فى ١٤ مايو ١٤٨ قد نص على أن: دولة إسرائيل ستكون مفتوحة للهجرة لليهود من جميع البلاد، كما أنه فى عام ١٩٥٠م صدر قانون يعطي كل يهودى يرغب الاستقرار الحق فى دخول إسرائيل.

ونشبت حرب فلسطين عام ١٩٤٨م، وبسبب التآمر الدولى والخيانة العربية والضعف العربي والغدر الإسرائيلى هزم العرب، وكانت النتيجة النهائية إنشاء دولة إسرائيل التى اعترفت بها القوى الكبرى؛ الاتحاد السوفيتى والولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا وغيرها.

وقد زادت هجرة اليهود من البلاد العربية، ومنها مصر بعد ثورة ١٩٥٢م وبخاصة بعد صدور قوانين تمصير البنوك وشركات التأمين عام ١٩٥٦م، ثم بعد صدور قوانين يوليو الاشتراكية فى مصر، وما تبعها من تأميم عام ١٩٦١م. كما زادت الهجرة من الاتحاد السوفيتى إلى إسرائيل، وبخاصة فى أعقاب انهياره فى نهاية الثمانينيات.

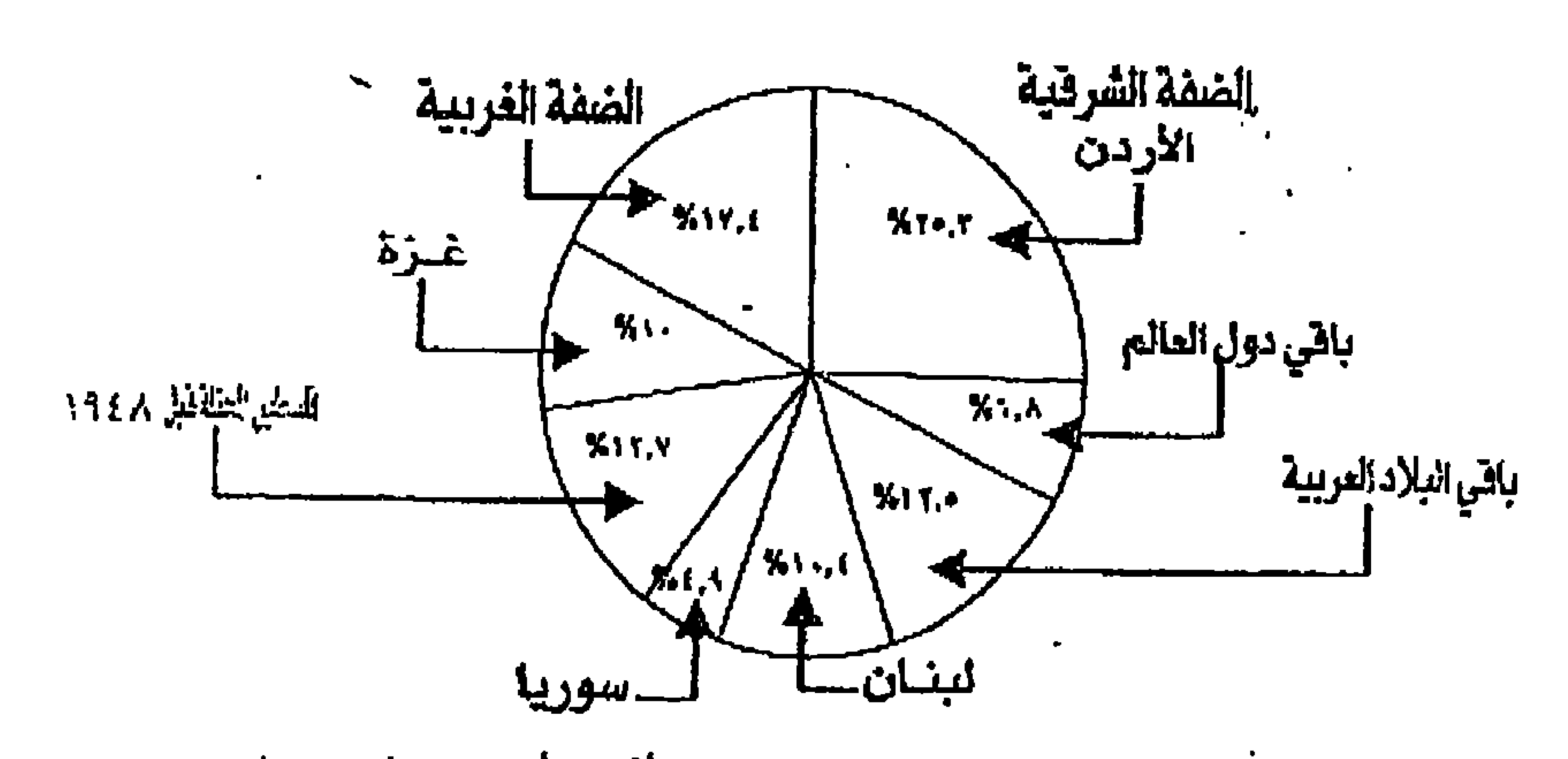
ظل الشعب الفلسطينى حتى عام ١٩٤٨م – رغم ما مر به وبوطنه من مؤامرات وغدر – يعيش على أرضه فلسطين، ولم يكن عدد اليهود حتى نهاية الحرب العالمية الأولى عام ١٩١٨م يتجاوز خمسة وخمسين ألفاً بنسبة ٨% من مجموع سكان فلسطين، لكن تزايد الهجرات اليهودية إلى فلسطين، فى عهد الانتداب البريطانى، الذى عمل بجد لإقامة وطن قومى لليهود تنفيذاً لتصريح بلفور، الأمر الذى أدى إلى زيادة عدد اليهود عند إعلان قيام إسرائيل فى الخامس عشرين من

يونيو عام ١٩٤٨م إلى ٦٥٠ ألف نسمة، ليمثلوا مع ذلك حوالى ٣١,٥% من إجمالى سكان فلسطين.

وسعت السياسة الإسرائيلية العنصرية إلى أن تتزامن عمليات تهجير اليهود وتوطينهم داخل فلسطين مع إخراج الفلسطينيين من وطنهم. بدأ ذلك منذ عام ١٩٤٨م عندما تم إخراج ٤٥٠ ألف فلسطينى إلى البلاد العربية والأجنبية، وإدخال حوالى ٧٠٠ ألف يهودى من جميع أنحاء العامل إلى إسرائيل. ثم يحدث نفس الأمر مرات عديدة، منها عام ١٩٦٧م.

ونتج عن هذا الوضع تشتت الفلسطينيين فى الداخل والخارج، وهو ما يعبر عنه الشكل الآتى:

شكل رقم (١) توزيع أبناء فلسطين



ومن الشكل نرى كيف توزع الفلسطينيون فى أنحاء الأرض، وقل عدد الذين يقيمون فى فلسطين المحتلة إلى حوالى ثمن عدد السكان.

الواقع التعليمى:

كان الفلسطينيون خلال خضوع بلادهم لحكم الدولة العثمانية يمارسون حريتهم فى إدارة شئون تعليمهم، وعندما جاء الاحتلال البريطانى كان هناك تعليم، إلى الدرجة التى جعلتهم يتدخلون لتنظيمه وإدارته، وادعو أنهم يهتمون بتطويره كماً وكيفاً. وقد اعلنوا – كما يقول عبد القادر يوسف – أن التعليم لدى عرب فلسطين

كان أفضل نظم التعليم المعروفة فى المنطقة، وأنه يعتبر من حيث أهميته وجدواه بعد التعليم اللبناني.

وبعد قيام إسرائيل خضع التعليم فى الضفة الغربية لنهر الأردن لقوانين التعليم الأردنية، ونظام التعليم الأردنى ومحتواه، دون أن تكون هناك خصوصية للفلسطينيين أبناء هذه الضفة. وحدث نفس الأمر فى قطاع غزة الذى وضع تحت الإشراف المصرى، وتم تطبيق مناهج التعليم المصرية فيه. كما قامت الإدارة المصرية ووكالة غوث اللاجئين بتوفير المدارس والمعلمين، واستمرت هذه الحالة حتى عام ١٩٦٧م.

وبدأ التدخل الإسرائيلى فى كل مناحى الحياة فى الضفة الغربية وغزة بعد احتلالها عام ١٩٦٧م، وسعت إسرائيل إلى طمس الهوية الفلسطينية العربية، واتسمت السياسات الإسرائيلية بما يلى:

١- الاستمرار فى فرض سياسات نشر الجهل ضد السكان العرب والحيلولة دون تنميتهم.

٢- فرض العقاب الجماعى ضد الفلسطينيين وإرغامهم على الانصياع لتعليمات السلطة الإسرائيلية.

٣- الاعتقالات الجماعية وتقييد حركة السكان الفلسطينيين بين مدن فلسطين وقراها.

ومن هنا فإن تعمد الحكومات الإسرائيلية المتعاقبة إهمال تعليم الفلسطينيين يأتى ضمن سياسة التجهيل المتعمدة، كما يأتى تحريف المسميات والقيم الحضارية والتاريخ العربى ضمن سياسة صهيونية عنصرية.

وأخذ التدخل الإسرائيلى السافر فى أمور تعليم الفلسطينيين سبلاً عديدة، من أهمها:

١- تعيين ضباط للتربية والتعليم يرتبطون بالإدارة العسكرية الإسرائيلية.

٢ التدخل فى منظومة المناهج الدراسية، وقد أخذ أشكالاً مختلفة، منها طمس اسم فلسطين من الخرائط وحذف العبارات والمحتوى الوطنى نثراً وشعراً من كتب اللغة العربية والدراسات الاجتماعية وغيرها.

٣- تحديد الكتب المدرسية والثقافية الممنوع تداولها.

٤- إغلاق المدارس والجامعات، ومنع الطلاب من دخولها بين الحين والآخر بممارسة شتى أنواع الضغوط.

وطبيعي أن تؤدى هذه الإجراءات إلى التدهور التعليمى فى فلسطين ولاسيما غياب الاستقلال الوطنى، وبفعل عدو يسعى إلى أن تكون التربية أداته فى بناء مجتمع عنصرى، تخلق بين أفراده الشعور العميق بحب الأرض، والتأكيد على الريادة اليهودية الصهيونية، وإحياء اللغة العبرية، وتنمية الروح العسكرية وكراهية العرب.

وتتضح الصورة أكثر إذا عرفنا أن أكثر من مليون من العرب الفلسطينيين يقطنون الضفة الغربية التى تخضع فعليا للاحتلال الإسرائيلى منذ عام ١٩٦٧م، ويعمل حوالى ٣٠% من القوى العاملة الفلسطينية من الشباب داخل إسرائيل، وهم غالباً من المتسربين من التعليم ومن الفقراء المضطرين لترك التعليم ودخول سوق العمل كعمال غير مهرة.

وقد بينت الدراسات أن ثلثى الملتحقين بالصف الأول الابتدائى هم الذين ينهون المرحلة الابتدائية، والثلث الباقى يفقد بين الرسوب والتسرب، كما أن ثلثا آخر يتساقط قبل نهاية المدرسة الثانوية. وهذا يعنى أن ثلث الفوج الملتحق بالمدرسة الابتدائية فقط هو الذى ينهى تعليمه الثانوى.

أما فى قطاع غزة فإن حوالى ثلاثة أرباع مليون فلسطينى يقيم به. ويتعرض الطلاب لظروف ليست بعيدة أو مختلفة عن أقرانهم طلاب الضفة الغربية.

ويعانى التعليم العالى في الأراضى الفلسطينية المحتلة فى الضفة الغربية وغزة من مشكلات عديدة، إذ إن عدد الجامعات فى الضفة الغربية محدود، والتخصصات العملية بها محدودة أيضاً. وقد بينت الدراسات أن حوالى ثلثى الطلاب الذين يتقدمون للالتحاق بجامعات الضفة الغربية (جامعات بيت لحم، وبيرزيت، والجاح، والقدس، والخليل) لا تتاح لهم فرص الدراسة بها، مما يدفعهم إلى البحث عن فرص أخرى مثل كليات المجتمع (الدراسة بها مدتها عامان) وهى بدورها غير قادرة على الاستيعاب، أو السفر إلى الخارج للذين يستطيعون – وطبيعى أنهم قلة – والغالبية بالتالى تتجه إلى سوق العمل بلا تعليم عال.

ويضاف إلى ما تقدم أن الجامعات الفلسطينية تعمل فى ظروف قاسية يفرضها الاحتلال الإسرائيلي وقيوده، وإغلاقه المستمر لها. كما تجدر الإشارة إلى أن الفلسطينيين المقيمين بالبلاد العربية لا يحصلون على فرص تعليمية متكافئة مع أبناء هذه البلاد، مما يضطر بعض من لا تتاح له هذه الفرص إلى البحث عنها فى الخارج إذا استطاع تحمل النفقات المطلوبة، أو الحرمان من التعليم العالى.

ويمكن الخروج مما سبق جميعه بأن:

١– تعليم الفلسطينيين تعليم له وظيفة سياسة اقتصادية قومية ملحة بالدرجة الأولى، فهو الأداة الرئيسية لبناء جيل وطنى واع بقضيه بلاده، قادر على مواجهة الغزو والاحتلال الصهيونى، وبناء اقتصاده بنفسه. إنه بحق صمام الأمن القومى الفلسطينى العربى.

٢– ثمة حاجة إلى تجديد تعليمى يجعل النظام التعليمى الفلسطينى نظاماً يعالج الواقع الوطنى قومياً وسكانياً وتعليمياً، يتجاوز التشتت، ويصل إلى المواطن أينما كان، ويؤكد على الهوية القومية، ومن هنا كانت جامعة القدس المفتوحة ضرورة وطنية وقومية، وأفق جديدة للتعليم العالى.

إصلاح التعليم بعد عام ١٩٩٤:

وقد قامت وزارة التربية والتعليم بعد قيام السلطة الوطنية الفلسطينية عام ١٩٩٤، بعدة إجراءات لإصلاح التعليم على النحو التالى:

أولاً: المناهج التعليمية:

اعتمدت وزارة التربية والتعليم العالى المناهج كواحدة من مؤشرات نوعية التعليم، حيث تم تنفيذ المناهج الفلسطينية للمرحلة الثانوية للمرة الأولى فى الأعوام ٢٠٠٥، ٢٠٠٦، وقد امتازت المناهج الفلسطينية بالآتى:

١- **اعتماد مناهج لمباحث جديدة** لم تكن موجودة أصلاً، وهى:

- **منهج الإدارة والاقتصاد:** تم اعتماده لتهيئة الطلبة للالتحاق فى تخصصات تجارية فى المرحلة الجامعية؛ إضافة لإكسابهم مهارات حياتية كون خريجى هذه المرحلة قد لا يلتحقون فى الجامعات ويبدأون حياتهم العملية والمهنية.

- **منهج القضايا المعاصرة:** ويركز على إكساب الطالب مهارات التفكير الناقد، والبحث العلمى، إضافة إلى دراسة التجارب العلمية المتميزة خاصة فى النهضة والتطور الحضارى، ويعتمد هذا المنهج للمسار الإنسانى فقط.

- **منهج تكنولوجيا المعلومات:** حيث يتناول موضوعات مهمة فى التكنولوجيا وتوظيفها كذلك فى الحياة العملية (خاصة الحاسوب)، إضافة إلى التعامل مع البرمجة.

٢- **واكبت مناهج المرحلة الثانوية** المعرفة العلمية الحديثة، وركزت على تعزيز مهارات البحث العلمى، ومهارات التفكير العليا، والحوار والنقاش؛ من خلال روح قضايا تخص البحث والنقاش فى المحتوى التعليمى.

٣- **تناولت موضوعات ترتبط بموضوعات** يتعلمها الطالب فى السنوات الأولى من دراسته الجامعية.

ثانياً: تأهيل المعلمين المعلمين:

واجهت وزارة التربية والتعليم العالى تحديا فى التطوير المهنى للمعلمين فى جميع المراحل، واعتمدت تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وقدمت العديد من البرامج، ومنها:

١- التدريب على مقررات المناهج الجديدة (١٥-٢٠) ساعة تدريبية، وذلك ضمن الخطوات الآتية:

- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من خلال استبانة تم تعبئتها من قبل المعلمين، ومن ثم تفريغها وحصر الموضوعات التى هم بحاجة للتدريب عليها.

- إعداد مواد تدريبية لجميع المباحث، على مرحلتين، المرحلة الأولى كانت لمقرر الفصل الأول قبل بداية العام الدراسى، والمرحلة الثانية قبل بداية الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى نفسه.

- إعداد المدربين من خلال عقد دورة تدريبية مركزية على مستوى الوزارة، وكان يقوم بالتدريب معدو المادة التدريبية، وبعض مؤلفى المناهج.

- تدريب جميع المعلمين على مستوى المديرية ولكل فصل دراسى.

- عقد أيام دراسية من قبل المشرفين فى الموضوعات التى يتبين لهم أن المعلمين مازالوا بحاجة للتدرب عليها.

٢- المحتوى والأساليب: ضمن خطوات تأهيل المعلمين فى أساليب التدريس واستعداداً للمناهج الجديدة، تم تدريب معلمى المرحلة الثانوية فى المحتوى والأساليب بواقع (٣٠) ساعة تدريبية ضمن الخطوات الآتية:

- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من خلال لجان المباحث فى المديريات، وتم عقد اجتماع لكل لجنة بحث فى كل مديرية على انفراد، وتم الطلب منهم تحديد الموضوعات التى يحتاجون التدريب عليها فى أساليب التدريس والمحتوى التعليمى وفق الخطوط العريضة للمناهج، ومن ثم جمعها وحصر الموضوعات المطلوبة لكل مبحث.

- إعداد مواد تدريبية حسب الاحتياجات التدريبية.

- اعتماد آلية تدريب تقوم على تقديم كل معلم فعالية، ومن ثم قيام المشاركين بتقديم التغذية الراجعة له أثناء النقاش.

- إعداد المدربين مركزياً، وفق الآلية المذكورة.

- تدريب معلمي المباحث العشر وهي: التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الفزيياء، الكيمياء، العلوم الحياتية، الثقافة العلمية، تاريخ، جغرافيا، الرياضيات.

٣- القياس والتقويم: تدريب جزء من معلمي المرحلة الثانوية على القياس والتقويم، وبناء الاختبارات وفق الخطوات الآتية:

- تطوير المادة التدريبية التي كانت وزارة التربية والتعليم العالي قد أعدتها لتدريب معلمي المرحلة الأساسية العليا (٥-١٠).

- تدريب فريق مختار من المشرفين التربويين للعمل مدربين في القياس والتقويم من قبل خبير في الموضوع.

- تدريب (٢٠٠٠) معلم من معلمي المرحلة الثانوية.

٤- تكنولوجيا التعليم والتعلم: تهتم وزارة التربية والتعليم العالي بتطوير مهارات المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية والحاسوب، ومن البرامج التي تم تقديمها:

- التدريب العلمي: تم تدريب معلمي الصف الأول الثانوي على تنفيذ التجارب العلمية، ويجري متابعة توظيف المختبر من خلال زيارة المشرفين التربويين.

- تدريب المعلمين على توظيف الحاسوب في التعليم في عدد من المديريات وبمبادرات من قبل المشرفين التربويين.

٥- التهيئة للمعلم الجديد، يتم إكساب المعلم مهارات مختلفة في المحتوى التعليمي والأساليب التربوية التي تمكنه من أداء عمله بصورة مقبولة.

الخطة الخمسية الثانية:

ولقد وضعت وزارة التربية والتعليم العالى الفلسطينية خطتها الخمسية الثانية للأعوام (٢٠٠٠-٢٠٠٥) وانبثق عن الخطة عدد من الأهداف كإطار للتربية والتعليم وهى:-

١- تطوير المعلمين مهنيا من خلال التدريب أثناء الخدمة.

٢- تقوية نظام الإشراف التربوى.

٣- تطوير الإدارات المدرسية كوحدة أساسية للتطوير المركزى.

٤- توسيع مشاركة المجتمع المحلى.

٥- تطوير نظام القياس والتقويم.

٦- تطوير نظام التخطيط والرقابة.

٧- تطوير وإضافة المرافق المدرسية وتحسين استخدامها.

مراحل التعليم فى فلسطين:

أما عن مراحل التعليم العام فى فلسطين فإن سلم التعليم النظامى يتضمن المراحل الآتية:

١- مرحلة التعليم الأساسى، وتنقسم إلى قسمين هما:

أ- المرحلة الأساسية الدنيا (التهيئة) : وتشمل الصفوف من الأول الأساسى وحتى الصف الرابع ويلتحق بها الأطفال ممن بلغوا خمس سنوات وثمانية أشهر على الأقل، ويبلغ عدد الحصص لهذه المرحلة (٣٠) حصة أسبوعية لكل صف.

ب- المرحلة الأساسية العليا (التمكين): وتشمل الصفوف من الخامس وحتى العاشر، وتتراوح أعمار الطلبة فيها ما بين (١١-١٦) عاماً، ويبلغ عدد حصص هذه المرحلة (٣٤) حصة دراسية لكل صف أسبوعياً.

٢- التعليم الثانوى (الانطلاق): ويقسم هذا أيضا لفئتين هما:

أ- الثانوى الأكاديمى: ويشمل الصفين الحادى عشر الأدبى والعلمى والثانى عشر الأدبى، والعلمى ويبلغ عدد حصصه (٣٤-٣٦) حصة أسبوعياً.

ب – التعليم المهنى والتقنى: (الصناعى والزراعى) ومدته سنتان ويهدف إلى الإعداد والتدريب المهنى والتقنى.

وتشرف وزارة التربية والتعليم العالى فى فلسطين على المدارس العامة الحكومية إدارة وتنظيماً من الناحية المادية وتشكل نسبة المدارس العامة/ الحكومية (٧٥,٨%).

ويلتحق بهذه المدارس من يرغب من كافة الطلبة بغض النظر عن إمكانياتهم الاقتصادية وطبقتهم الاجتماعية. والتعليم مجانى فى هذه المدارس. وتوزع الكتب المدرسية على الطلبة مجاناً.

أما مدارس وكالة الغوث الدولية للاجئين، التى أنشئت فى بداية الخمسينيات لتوفير التعليم لأبناء اللاجئين الفلسطينيين الذين تم تشريدهم وطردهم بفعل العصابات الصهيونية من قراهم ومدنهم عام ١٩٤٨، ومعظم هذه المدارس موجود فى المخيمات الفلسطينية المنتشرة فى محافظات غزة والضفة الغربية وعددها ٢٧ مخيما. يلتحق بها أبناء اللاجئين الفلسطينيين فقط والدراسة مجانية بها، وتشكل نسبة هذه المدارس فى فلسطين (١٢,٥%) وتشرف عليها وكالة الغوث الدولية (قسم التعليم) إداريا وماليا.

٣– التعليم العالى:

تتنوع مؤسسات التعليم العالى فى فلسطين إلى جامعات تقليدية وجامعة مفتوحة وكليات عالية وكليات متوسطة، ويبلغ عددها الإجمالى (٤٣) مؤسسة بعضها موجود الضفة الغربية، والبعض الآخر فى قطاع غزة، وفقاً لما يبينه الجدول التالى:

جدول رقم (١)

توزيع مؤسسات التعليم العالى حسب النوع والموقع الجغرافى

النوعية	الضفة الغربية	قطاع غزة	الإجمالى
جامعات تقليدية	٧	٣	١٠
جامعات مفتوحة	١ (١٦ مركزاً)	(٧ مراكز)	١
كليات عالية	٩	٤	١٣
كليات متوسطة	١٤	٥	١٩
الاجمالى	٣١	١٢	٤٣

ويلاحظ أن هناك عشر جامعات تقليدية، وجامعة واحدة مفتوحة مقرها الرئيسى فى عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية، و ١٣ كلية عالية، و ١٩ كلية متوسطة.

وقد أسست هيئة وطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالى فى فلسطين عام ٢٠٠٢، بهدف ضمان تحسين التعليم العالى، وترشيده ليتواءم مع الأدولويات الاستراتيجي الوطنية.

مؤسسات تربية المعلم فى فلسطين:

مر نظام تربية المعلم فى فلسطين بتطورات مختلفة ومتعددة، تمثلت فى إعداد المعلمين فى معاهد تقدم برامج للحصول على شهادة الدبلوم فى تخصصات متنوعة، ثم إنشاء كليات لإعداد المعلم.

وكالة الأمم المتحدة لغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين:

United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East المعروفة اختصاراً بالأونروا بإنشاء كليتين لإعداد المعلمين إحداهما للبنين والأخرى للبنات، لتلبية حاجة المدارس الفلسطينية إلى المعلمين عام ١٩٦٤، واستمر البرنامج الدراسى يعد معلمات ومعلمين حاصلين على الدبلوم بعد دراسة مدتها عامان، وتدريب عملى بالمدارس.

وفى عام ١٩٩٢، تم تطوير البرنامج ليصير برنامجاً عاليا ينتهى بالحصول على درجة البكالوريوس، من معهد التربية التابع للأونروا.

وعندما بدأت حركة إنشاء الجامعات فى فلسطين، بدأت معها نهضة جديدة لإعداد المعلم على المستوى الجامعى. إذ أنشئت جامعة النجاح عام ١٩٧٧ وضمت منذ إنشائها كلية للعلوم التربوية. كما تضم جامعة الخليل التى أنشئت عام ١٩٧١ كلية للتربية ، كان نواتها قسم علم النفس بكلية الآداب، ثم صارت كلية مستقلة للتربية عام ٢٠٠٠.

وأما جامعة بيت لحم، التى يرجع تاريخها إلى عام ١٨٩٣ كمدرسة تسمى دى لاسال تابعة للكنيسة الكاثوليكية، ثم جامعة عام ١٩٧٣، فإنها تضم كلية للتربية تعد المعلمين لمراحل التعليم العام.

وتضم الجامعة الإسلامية بغزة التى أنشئت عام ١٩٧٨ كلية للتربية، وكذلك جامعة القدس التى أنشئت عام ١٩٨٤، وجامعة الأقصى التى أنشئت عام ١٩٩١، وجامعة القدس المفتوحة التى أسست عام ١٩٩١ أيضا، وجامعة الأزهر التى أنشئت عام ١٩٩٥، وكلية التربية بجامعة بيرزيت.

وسوف نعرض لتربية المعلم فى فلسطين، من خلال ما تقوم به الأونروا وإحدى الجامعات الفلسطينية.

١- تربية المعلم فى الأونروا:

يقدم معهد التربية التابع للأونروا تدريبا وتنمية لآلاف من المعلمين والنظار والموهين فى جميع مجالات وأماكن أنشطة الوكالة تأخذ أشكالا متعددة، هى:

أ - التدريب فى أثناء الخدمة.

ب - إعداد المعلم قبل الخدمة.

جـ - تدريب أساسى وإثرائى.

د - برامج قصيرة المدى، وأخرى طويلة المدى.

وقد بدأت معظم هذه البرامج منذ إنشاء الأونروا عام ١٩٦٤، إذ يستجيب المعهد للاحتياجات والمتطلبات التعليمية المتغيرة للفلسطينيين.

أما بالنسبة للتدريب فى أثناء الخدمة، ذاته يهدف إلى تحسين نوعية التعليم والتدريس المقدم للتلاميذ فى مدارس الوكالة، حيث يساعد رفع مستوى التأهيل المهنى للمعلمين على مواكبة التطوير فى المناهج التعليمية، وتحسين طرق التدريس، وتطوير مهاراتهم التربوية والإشرافية.

وتقدم الوكالة تدريبا سنويا لعدد من المعلمين والنظار والموجهين يتراوح من ٨٠٠ إلى ٩٠٠ فرد، من خلال معهد التربية بالتعاون مع مراكز واقسام التعليم فى الميدان.

وتقدم الأونروا فى الأردن برنامج تدريب مدته ثلاث سنوات لمساعدة المعلمين على تطوير كفاءتهم المهنية ورفع مستوى تأهيلهم من الدبلوم ذى السنتين إلى الدرجة الجامعية الأولى لمواكبة المستويات المعيارية التى وضعتها الحكومة الأردنية والسلطة الفلسطينية.

وأما بالنسبة لإعداد المعلمين قبل الخدمة، فإنه يهدف إلى ضمان إعداد معلمين مؤهلين لمدارس الأونروا والمدارس الأخرى الفلسطينية.

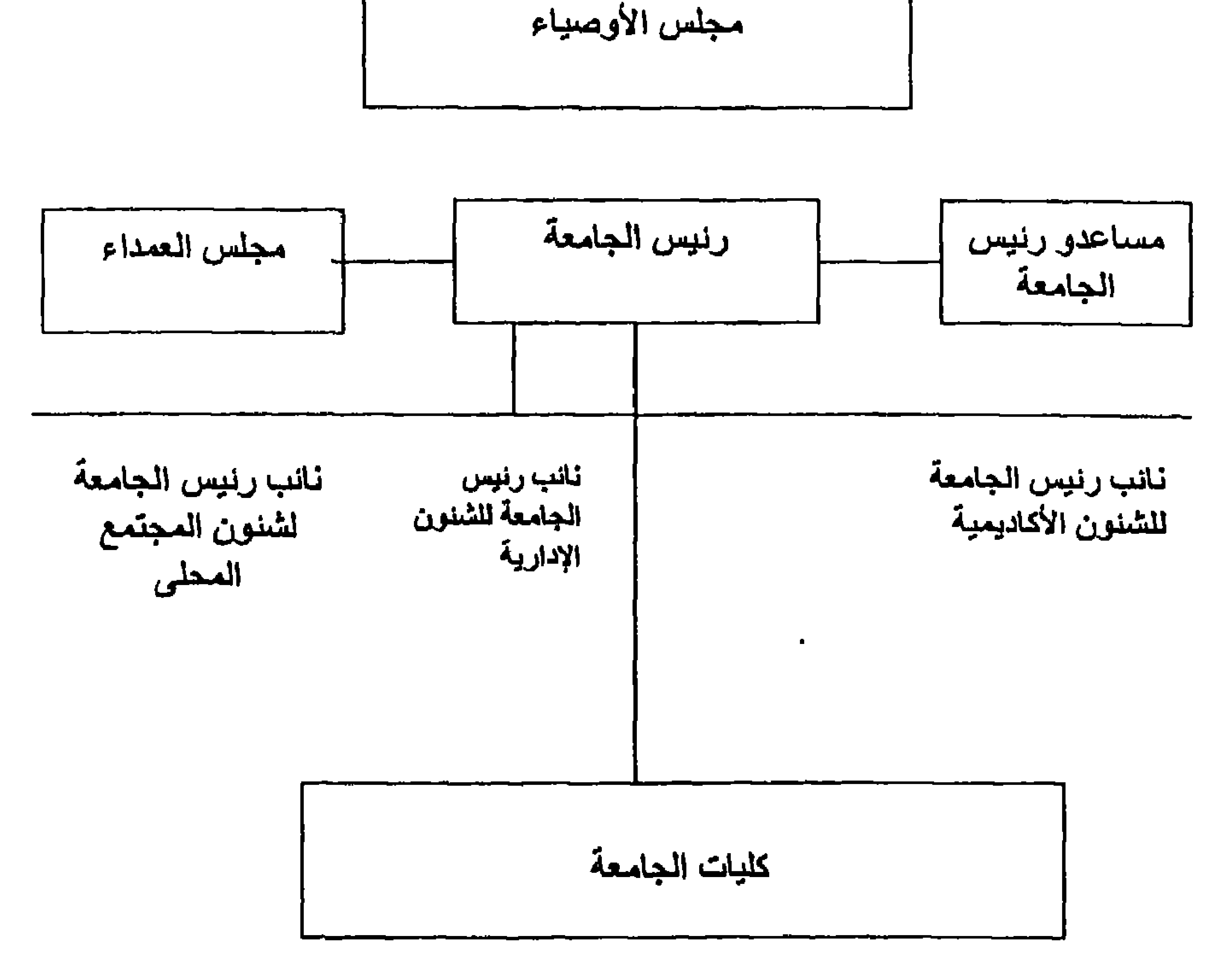
وقد تم تطوير البرنامج الذى كان يقدم حتى عام ١٩٩٣ فى الأردن والضفة الغربية، ومدته سنتان، إلى برنامج للدراسة الجامعية مدته أربع سنوات، من خلال معاهد العلوم التربوية فى عمان والضفة الغربية، يدرس بها حوالى ١٦٥٠ طالباً.

ونظراً لما تواجهه مدارس الأونروا فى لبنان من عجز فى أعداد المعلمين المؤهلين، فقد بدأت فى تقديم برنامج للحصول على الدبلوم لإعداد المعلمين للتدريس للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائى.

٢- تربية المعلم فى جامعة النجاح الوطنية:

بدأت جامعة النجاح تقدم برامج للتعليم الجامعى عام ١٩٧٧. ويعبر الشكل الآتى عن التنظيم الإدارى والأكاديمى للجامعة:

شكل رقم (٢) التنظيم الإدارى والأكاديمى للجامعة



ويظهر من الشكل أن هناك مجلساً للأوصياء يتكون من ١٦ عضواً، ورئيسه من خارج الجامعة. وهو على قمة الهرم الجامعى كهيئة مسئولة عن التشريع للجامعة، ورسم السياسات والاستراتيجيات، وضمان تحقيق الجامعة لرسالتها وأهدافها.

ويلى ذلك رئيس الجامعة، الذى يرأس مجلس العمداء. ويضم المجلس إلى جانب الرئيس نواب رئيس الجامعة ومساعدى رئيس الجامعة ومنسق المراكز العلمية وعمداء الكليات.

ويجتمع المجلس أسبوعيا لمناقشة القضايا الأكاديمية والإدارية للجامعة والأمور التى ترد إليه من الكليات والمراكز العلمية وإدارة الجامعة .

وهناك ثلاثة نواب لرئيس الجامعة أحدهم للشئون الأكاديمية والثانى للشئون الإدارية والثالث لشئون المجتمع الحلى.

كما يتضمن الهيكل مساعدى رئيس الجامعة، وهم أربعة مساعدين، للشئون الاستراتيجية والدولية، وشئون الدراسات العليا، والتخطيط والتنمية وضمان الجودة، وشئون الحرم الجديد للجامعة.

وتضم الجامعة الأقسام الإدارية الرئيسية الآتية:

- وحدة ضمان الجودة
- قسم الموارد البشرية.
- قسم العلاقات العامة
- مراقب الجامعة
- قسم التمويل
- قسم الشئون الهندسية والتشييد
- قسم الخدمات العامة
- وحدة خريجى الجامعة.
- المراقب الإدارى

أما عن كليات الجامعة، فإن الجامعة تضم ١٩ كلية، هى:

(١) كلية الطب البشرى.
(٢) كلية الطب البيطرى.
(٣) كلية الصيدلة
(٤) كلية الهندسة.
(٥) كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية.
(٦) كلية العلوم.
(٧) كلية تكنولوجيا المعلومات
(٨) كلية الزراعة
(٩) كلية القانون
(١٠) كلية البصريات
(١١) كلية الفنون الجميلة
(١٢) كلية التمريض
(١٣) كلية العلوم التربوية
(١٤) كلية التربية.
(١٥) كلية التربية الرياضية.
(١٦) كلية الآداب
(١٧) كلية هشام حجاوى التكنولوجية
(١٨) كلية الشرف
(١٩) كلية الإعلام.

كلية العلوم التربوية:

وقد أنشئت كلية العلوم التربوية عام ١٩٩٧، وهى تقدم برامج جامعية على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، ودرجة الماجستير فى التربية.

وتضم الكلية أربعة أقسام أكاديمية، هى قسم علم النفس، وقسم أساليب التدريس، وقسم أساليب تدريس المرحلة الأساسية الدنيا، وقسم معلم رياض الأطفال. وبذلك تتعاون الكلية مع الجامعة فى تدريس برامج إعداد المعلم.

البرامج الدراسية التى تقدمها الجامعة:

تقدم الجامعة برامج ثلاثة للحصول على درجة بكالوريوس العلوم. التربوية فى التخصصات الأكاديمية الآتية:

أ – علم النفس والإرشاد النفسى.

ب – أساليب التدريس.

جـ – التربية الابتدائية.

وتسير الدراسة وفقا لنظام الساعات المعتمدة، حيث يدرس الطلاب متطلبات الجامعة الإجبارية والاختيارية، ومتطلبات الكلية الاجبارية والاختيارية، ، وكذلك متطلبات القسم .

يدرس الطلاب فى العام الدراسى الأول بالكلية عشرة مساقات عامة، تطرحها الكلية، وهى تعادل ٣٠ ساعة معتمدة، وتشمل:

أ – متطلبات الكلية الإجبارية، وعددها سبعة مساقات بمجموع ٢١ ساعة معتمدة تتضمن المقررات الآتية: مدخل إلى علم النفس – مدخل إلى التربية– الإحصاء الوصفى – علم نفس النمو– تعلم مهارات التفكير– مقدمة فى المناهج – الحاسوب فى التربية.

ب – متطلبات الكلية الاختيارية، وعددها ٣ مساقات بمجموع ٩ ساعات معتمدة. ويختار الطالب هذه المساقات الثلاثة من بين سبعة مساقات مطروحة، مع ملاحظة أن طالب تخصص المدرسة الابتدائية يدرس المساقات الثلاثة المحددة له إجباريا، وهى علم النفس التربوى، والتقويم فى المدرسة، وإدارة الصف.

ويدرس الطالب متطلبات التخصص، وتبلغ ٨٤ ساعة معتمدة، منها ٧٢ ساعة معتمدة إجبارية (٢٤ مقرراً)، ١٢ ساعة معتمدة (٣ مقررات) يختارها الطالب من بين مقررات معروضة.

كما يدرس الطلاب متطلبات الجامعة، وبعضها إجبارى، وبعضها الآخر اختيارى.

وتقدم الجامعة برامج درجة الماجستير فى خمسة تخصصات، هى: أساليب تدريس اللغة الإنجليزية، وأساليب تدريس العلوم، وأساليب تدريس الرياضيات، والمناهج وطرق التدريس، والإدارة التربوية.

ومعنى هذا أن كلية التربية بجامعة النجاح الوطنية لاتعد معلمى المواد الدراسية للتعليم المتوسط والتعليم الثانوى على مستوى البكالوريوس.

ولذلك نعرض لنموذج آخر لإعداد معلم اللغة الإنجليزية أو اللغة العربية بجامعة بيت لحم للتدريس بالصفوف من الخامس إلى العاشر.، ويلخصه الجدول الآتي:

جدول رقم (٢)

توزيع ساعات الدراسة لتخصص اللغة العربية

واللغة الإنجليزية للمدرستين الابتدائية والمتوسطة

المتطلبات	عدد الساعات المعتمدة تخصص اللغة العربية	عدد الساعات المعتمدة تخصص اللغة الأنجليزية
التخصص الرئيسى	٤٠	٤٠
التخصص الفرعى	٣٩	٣٩
متطلبات الجامعة	٤٠	٣٧
اختيارات	٩	٦
المجموع	١٢٥	١٢٥

ويلاحظ أن الجامعة لاتعد معلم المدرسة الثانوية على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، إذ إن اعداد هذا المعلم يسير وفقاً للنظام التتابعى.

وهناك برامج لتحسين تربية المعلم: إعداده وتدريبه تقدمها الهيئات الدولية كاليونسكو والبنك الدولى وهيئات المعونة الدولية منها مشروع تحسين إعداد المعلم.

والهدف من المشروع تحسين كفايات ومهارات معلمى الفصول، الذين يدرسون فى الفصول الأربعة الأولى من المدرسة الابتدائية فى مدارس الضفة الغربية وغزة، والإسهام فى تحسين تعلم تلاميذ هذه الصفوف.

ويتكون المشروع من ثلاثة أركان رئيسية، هى:

الركن الأول: هو تقوية وتدعيم الممارسات التعليمية القائمة على المدرسة لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة. يساعد هذا المكون على إنشاء نظام للخبرات العلمية مبنى على المحتوى فى المدارس التى ستكون جزءاً رئيسياً من برنامج إعداد المعلم.

الركن الثانى للمشروع: ويتمثل فى النهوض بمستوى التعليم الأكاديمى والمهنى لمعلمى الفصول الأقل مستوى بالصفوف من الأول إلى الرابع الابتدائى، وبالتالى الوصول بتأهيل هؤلاء المعلمين إلى مستوى متكافئ مع شهادة التأهيل.

والركن الثالث للمشروع: هو إدارة المشروع وتنفيذ الدعم والمساعدة من أجل معاونة وزارة التعليم والتعليم العالى والوزارات الأخرى المسئولة عن تنفيذ المشروع ووحدة تنسيق المشروعات لمشروع البنك الدولى، التى ستكون مسئولة عن أداء مهام تنفيذ المشروع، بما فى ذلك أنشطة شراء المعدات والتمويل.

تربية المعلم فى إسرائيل

"لقد أخذنا ميثاق بنى إسرائيل وأرسلنا إليهم رسلا كلما جاءهم رسول بما لاتهوى أنفسهم فريقا كذبوا وفريقا يقتلون" صدق الله العظيم (سورة المائدة).

كثرت الكتابات عن اليهود وبني إسرائيل،ويكاد الاتفاق يكون معقودا على أن من أبرز سمات الشخصية اليهودية والإسرائيلية بالتبعية، التعصب والتقوقع والعذر .

ورغم أن المسلمين قد نظروا إليهم كأهل كتاب ووسعوهم إلا أنهم أضمروا للإسلام والمسلمين كل شر وحاكوا ضدهم المؤامرات، وتعاونوا مع أعداء الإسلام من الكفار، ونقضوا عهودهم مع المسلمين، محاولين هدم دعوتهم، وعملوا على الدس فى الدين الحنيف. وما الإسرائيليات فى الحديث الشريف إلا من صنعهم.

الصراع العربى الإسرائيلى:

وقد قامت عدة صراعات وحروب بين العرب وإسرائيل منها هجوم الجيش الإسرائيلى واحتلال سيناء عام ١٩٥٦م، ثم حرب عام ١٩٦٧م واحتلال إسرائيل لقطاع غزة والضفة الغربية وكذلك احتلال سيناء وهضبة الجولان ثم جنوب لبنان بعد ذلك. وقد كانت حرب ١٩٧٣م خطوة كبيرة أطاحت بنظرية الأمن الإسرائيلى وجيش إسرائيل الذى لايقهر، ومنيت إسرائيل فيها بهزائم عسكرية.

ومع اللجوء إلى المفاوضات استردت مصر سيناء، وعقدت اتفاق كامب ديفيد مع إسرائيل وصار هناك اعتراف متبادل بين البلدين، وقد وقع الجانبان الفلسطينى والإسرائيليى اتفاق غزة أريحا عام ١٩٩٣م لإقامة حكم ذاتى فلسطينى فى هاتين المنطقتين، ثم جاء بعد اتفاق أوسلو. لكن نقضت الحكومة الإسرائيلية كافة

المعاهدات والاتفاقات التى وقعتها مع الفلسطينين وارتكاب مجازر وجرائم حرب عام ٢٠٠٢م.

أما عن التنظيم السياسى لدولة إسرائيل فإن هناك الكنيست وهو البرلمان الإسرائيلى، وهناك أحزاب عديدة على رأسها حزب العمل، الذى له وجود قوى فى الهستدروت وهواتحاد العمال، وبجانبه كحزب رئيسى نجد الليكود بجانب أحزاب دينية عديدة. وهناك مجلس الوزراء الذى ينفذ سياسة ويديرها.

وتبلغ مساحة إسرائيل ٢٠٧٠٠ كيلو متر مربع تمتد بمحاذاة الساحل الشرقى للبحر المتوسط جنوب لبنان. وتمتاز المنطقة الساحلية بخصوبة الأرض، مع بعض الأودية الداخلية، مما جعل الزراعة نشاطا هاما، وهناك شبه اكتفاء ذاتى فى المنتجات الزراعية، مع وجود فائض للتصدير. ويلاحظ هنا محدودية مصادر المياه فى إسرائيل.

ورغم وجود البترول فى البلاد العربية الأخرى فإن إنتاج إسرائيل من البترول لايغطى سوى حوالى ٥% من استهلاكها. وتتميز منطقة البحر الميت بوجود ثروة معدنية فى المنجنيز والفوسفات وغيرها.

وقد قطعت إسرائيل شوطا كبيرا فى مجال التنمية الصناعية. مع ندرة المواد الخام، معتمدة على استيرادها. ومن أبرز الصناعات الإسرائيلية صناعات الكيماويات، والمنسوجات، والإلكترونيات، ومواد البناء، والطائرات، والمعادن والصناعات الغذائية ومواد البناء. وهذا التقدم الصناعى وراء الدعوة والجهود التى تبذل لإقامة سوق شرق أوسطية تسيطر عليها إسرائيل بإنتاجها، وتكون دول الشرق الأوسط – وعلى رأسها الدول العربية بتشرذمها وتخلفها – السوق المستهلك، مما يخلق تبعية من جانب وهيمنة تجاه المركز وهو إسرائيل من جانب آخر.

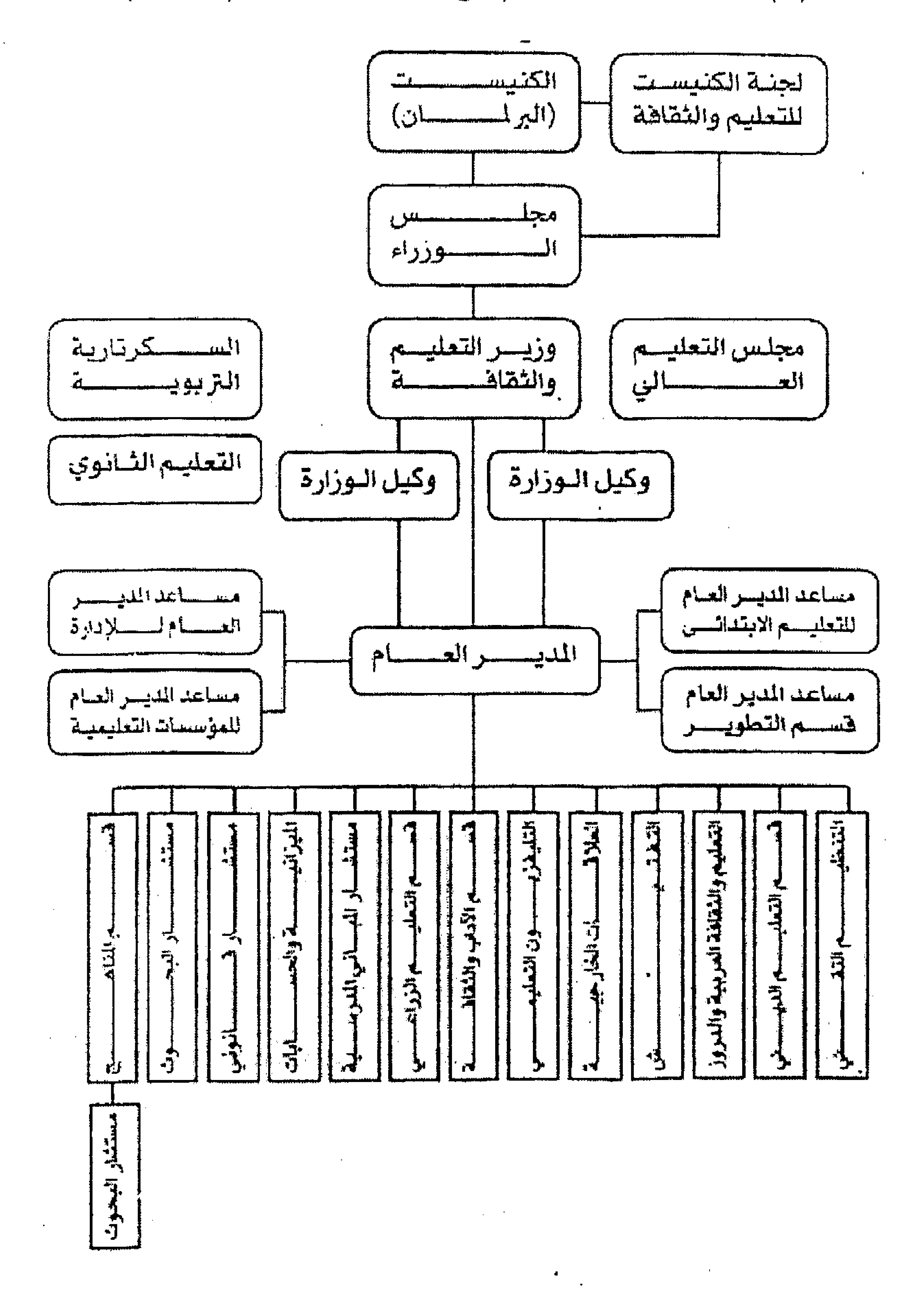
ويفسر الإنفاق الكبير على البحث العلمى فى إسرائيل أحد أسباب التقدم العلمى والتقنى، حيث تبلغ نسبة هذا الإنفاق إلى الدخل القومى ٢,٣%، على حين أنها لا تتعدى ١% فى كثير من البلاد العربية.

ونعود إلى إسرائيل لنقرر أن نسبة عالية من الناتج القومى الإجمالى يخصص للأغراض العسكرية، وهناك ارتفاع فى معدلات التضخم، ومشكلات مرتبطة بالإسكان مع تزايد موجبات الهجرة. ولذلك تعتمد إسرائيل اعتمادا مباشرا على الدعم الاقتصادى والعسكرى الأمريكي. وإذا كانت هيئة المعونة الأمريكية USAID تدرس المشروعات التى تمولها بالعون أو الاقتراض وتراقب هذه المشروعات تخطيطا وتنفيذا من خلال بعثاتها الموجودة فى البلاد المختلفة، فإن إسرائيل تتلقى شيكا بالدعم الأمريكي المخصص لها، دون أدنى تدخل أمريكى.

التعليم فى (إسرائيل):

طبقاً للتنظيم الإدارى للدولة ولقانون التعليم الإلزامى الصادر عام ١٩٤٩م فإن التعليم يدار إدارة مركزية. وتعتبر وزارة التربية والتعليم والثقافة مسئولة عن التعليم قبل الجامعى وكليات إعداد المعلمين. ويوضح الشكل الآتى الهيكل التنظيمى للوزارة:

شكل (٣) البناء الإدارى للتعليم فى فلسطين المحتلة (إسرائيل)



وواضح من الشكل أن البرلمان – وهو ما يسمى بالكنيست– يأتى على قمة التنظيم التعليمى، وللكنيسُت لجانه المختصة بالتربية والثقافة ثم مجلــس الــوزراء ووزارة التعليم والثقافة، وهى مسئولة عن التعليم العالى والجــامعى مــن ناحيــة

والتعليم قبل الجامعى من ناحية أخرى، إذ يتبع الوزارة مجلس التعليم العالى، كما أن هناك إدارات تختص بمراحل التعليم ونوعياته ومناهجه والتعليم الحكومى الدينى وتعليم العرب والدروز والبحث التربوى والتفتيش.

وينبغى أن نؤكد على أن هذه الإدارة المركزية ترجع إلى أن إسرائيل مجتمع قائم على أساس عنصرى، دينى بالدرجة الأولى يستقبل مهاجرين يهود من أنحاء مختلفة من العالم، ويسعى إلى – لا نقول تهويدهم لأنهم يهود شحما ولحما ولكن إلى – صهيونيتهم، يستوى فى ذلك اليهود الغربيون بعامة ويهود الشرق على وجه خاص، لأنهم مواطنون من الدرجة الثانية، ينظر إليهم على أنهم من بلاد متخلفة، ولذلك فالفرق كبير بين الأشكيناز والسفارديوم. وتصل شدة وحدة المركزية إلى الدرجة التى تجعلنا نقول إن ما يحدث داخل المدارس تقرره الدولة، ذلك أن الوزارة تضع التفاصيل الدقيقة للمنهج بما يدخل تحته من محتوى المقررات، بل وجداول الدراسة بالمدارس أيضا. وتقوم لجان وزارية بمراجعة الكتب الدراسية، كما يمنع استخدام أى كتاب إلا بموافقة الوزارة. والوزارة تتدخل كذلك فى أمور مدرسية داخلية، فهى على سبيل المثال تحدد عدد التلاميذ الذى يمكن أن يسمح لهم بإعادة السنة الدراسية. كما أنها مسئولة عن التجريب التربوى والامتحانات وتمارس سلطة قوية على المعلمين. والوزارة بجانب ذلك هى التى توافق على تعيين معلمى المدارس الابتدائية، وتختار نظار المدارس، وبخاصة فى المدن الصغيرة، لأنه بالنسبة للمدن الكبرى يتم ذلك بالتشاور مع السلطات المحلية، بما يعنى أيضا تدخلها فى تعيينهم بها.

أما عن السلطات التعليمية المحلية، فإنه رغم أن قانون التعليم الإلزامى المشار إليه سلفا قد نص على أن السلطات المركزية والمحلية معا مسئولة عن التعليم قبل المدرسى والتعليم الابتدائى، نجد أن مسئولية هذه السلطات المحلية محدودة فى الواقع فى إنشاء المبانى المدرسية وصيانتها وتجهيز المدارس بالأثاث

والمعدات والخدمات المعاونة وتسجيل التلاميذ، وما عدا ذلك فإنه مسئولية الوزارة المركزية، كما بينا من قبل.

وتنحسر مسئوليات الإدارة المدرسية كثيراً لتنحصر في تنفيذ تعليمات الوزارة المركزية وبخاصة في الأمور الفنية، وهو دور محدود في ضوء ما عرضناه عن مسئوليات الوزارة وسلطاتها في الأمور المتصلة بالتخطيط والتنظيم.

وأما عن المتابعة، فإن إسرائيل مقسمة إلى سبعة أقاليم، يرأس كل واحد منها مدير إقليمي يتبعه مفتشون إقليميون لكل من المدارس الحكومية والمدارس الحكومية الدينية، وبجانب المفتشين الإقليميين هناك مفتشون للمواد الدراسية بوزارة التعليم، مع مفتشين للمواد الدراسية بالأقاليم يتبعون الوزارة. وللمفتشين الإقليميين والمركزيين سلطات قوية، ومن أمثلة ذلك إمكانهم نقل أى معلم من مدرسة إلى أخرى.

وتقدم الدولة لوزارة التعليم ثلثى ميزانيتها، أما الثلث الباقى فيأتى من المحليات ومصادر خاصة أخرى. ويذكر هنا أمر هام وهو أن ما تقدمه الدولة للتعليم يأتيها من الوكالة اليهودية بما تجمعه من الهيئات اليهودية المختلفة خارج إسرائيل.

وهذا من الملامح الهامة للتعليم الإسرائيلى، بل للدولة الإسرائيلية ككل، وهو أن اليهود فى خارج إسرائيل يدعمون الدولة ويدعمون التعليم فيها. وهناك هيئات ومؤسسات يهودية تقدم دعما مباشرا لنوعيات معينة من التعليم كالتعليم المهنى. كما يظهر ذلك بوضوح بالنسبة إلى الجامعات، حيث يصل هذا الدعم الخارجى واقعا والداخلى، رغم وجود مصادر فى الخارج قلبا وقالباً إلى أكثر من ٤٠% من ميزانيات الجامعات.

وإذا انتقلنا إلى تنظيم التعليم فى (إسرائيل) نجد أن هناك:

١ – **التعليم فيما قبل المدرسة:**

ويشمل التربية فى الحضانات، كما يشمل رياض الأطفال. وتعتبر نسبة الأطفال فى سن الثالثة والرابعة فى الحضانات والرياض نسبة عالية لارتفاع نسبة النساء المتفرغات للعمل.

أما عن أطفال الخامسة من العمر فإنهم يتعلمون لمدة عام تعليما إلزاميا مجانيا، ومن هنا فإن هناك استيعابا كاملا تقريبا للأطفال الإسرائيليين فى هذه السن[7]. ويعتبر التعليم فى هذه السن متطلبا أساسيا للتعليم الإبتدائى وبخاصة للمهاجرين الجدد. وهناك جهود تبذل الآن ليمتد التعليم المجانى للأطفال فى سن الثالثة والرابعة، وبخاصة للأطفال من بيئات ثقافية ومستويات اقتصادية متدنية من اليهود.

لكن ينبغي التأكيد على ضيق فرص هذا التعليم فى هذه السن للأطفال العرب فى إسرائيل، وبخاصة لمن هم فى سن الثالثة والرابعة.

٢ – **التعليم الابتدائى والثانوى:**

حتى عام ١٩٦٨ كان هناك تعليم ابتدائى إلزامى لمدة ثمانى سنوات يلتحق المنتهون منه بمدرسة ثانوية أكاديمية أو مهنية تقنية أو زراعية تتراوح مدة الدراسة بها من سنتين إلى أربع سنوات. وقد أدخل عام ١٩٦٩م تعديل على قانون التعليم الإلزامى تم بمقتضاه مد فترة التمدرس الإلزامى إلى سن ١٤ سنة، ثم إلى سن ١٥ سنة (الصفان الثامن والتاسع)، تزامن مع رفع سن ترك التعليم، ويستبدل بالنمط التقليدى تعليم ابتدائى مدته ثمانى سنوات + تعليم متوسط مدته أربع سنوات بنظام جديد:

- مدرسة ابتدائية مدتها ست سنوات.
- مدرسة ثانوية دنيا شاملة، مدتها ثلاث سنوات (تعليم متوسط).
- مدرسة ثانوية مدتها ثلاث سنوات.

وبسبب وجود مشكلات متصلة بتعميم التنظيم الجديد، فإن الغالبية العظمى من الأطفال الإسرائيليين اليهود تلتحق بمدرسة ابتدائية من سن السادسة إلى سن الخامسة عشرة.

ويسير منهج الدراسة بهذه المدرسة على النحو الآتى:

١- الصفان الأول والثانى، يدرس التلاميذ فيهما القراءة والكتابة والحساب وموضوعات فنية أخرى.

٢- الصفوف التالية: يدرس التلاميذ بالإضافة إلى المواد السابقة، مواد الجغرافيا، والتاريخ، والأشغال اليدوية، والرسم، والموسيقى واللغات الأجنبية والتربية الرياضية، والزراعة، والاقتصاد المنزلى، والتربية المدنية.

وتبدأ دراسة اللغة الأجنبية فى سن الخامسة، وهى عادة الإنجليزية، مع وجود تلاميذ يدرسون العربية كلغة أجنبية فى الصف الرابع. وتعتبر الدراسات اليهودية إجبارية فى جميع المدارس، ويخصص لها حوالى خمس حصص أسبوعيا فى المدارس الحكومية العامة، وتزداد حصصها فى المدارس الحكومية الدينية. ويمكن للتلاميذ المنقولين إلى الصف السابع التحويل إلى المدارس المتوسطة، حيث يدرسون لمدة ثلاث سنوات تطبيقاً للنظام الجديد.

وتجدر الإشارة إلى أمرين:

١- أن ٣٠% من جملة التلاميذ مقيدون فى مدارس حكومية دينية.

٢- أن تحقيق الإلزام فى التعليم للسكان الإسرائيليين اليهود قد تم مع صدور قوانينه وقراراته بشكل كامل.

أما عن التعليم الثانوى، فإن هناك أربعة أنواع من المدارس الثانوية فى إسرائيل لليهود، هى:

١- المدارس الثانوية العامة:

وهى مدارس تتيح فرص الاختيار للطالب من بين موضوعات أكاديمية تنتهى بالتقدم لامتحان الباجروت Bagrut ويعتبر هذا الامتحان امتحان إجازة للالتحاق بالجامعات.

وهناك الآن ثلاثة مستويات لهذا الامتحان، لكل مستوى منها عدد من النقاط، ويتطلب النجاح فى هذا الامتحان والحصول على هذه الشهادة ألا تقل نقاط الطالب عن عشرين نقطة، ولمن يرغب الالتحاق بالجامعات أن يكون المعدل التراكمى للنقاط الحاصل عليها فوق العشرين نقطة.

٢- المدارس الثانوية الشاملة:

تقرر إنشاء مدارس ثانوية شاملة فى إسرائيل، فى أعقاب مؤتمر عقد عن التعليم الشامل هناك عام ١٩٧٠م حضره ثلاثة من الخبراء البريطانيين. وتنتشر هذه المدارس فى أنحاء مختلفة، يدرس فيها الطلاب ممن تتراوح أعمارهم بين ١٤-١٨ سنة.

٣- المدارس الثانوية المهنية:

وتشمل أنواعا متعددة، تتبع وكالات تطوعية، مثل منظمة التأهيل عن طريق التدريب. وهناك مدارس مهنية ذات مستوى عال يجعلها تعادل المدارس الثانوية الأكاديمية، ويسمح لطلابها بالالتحاق بامتحانات الباجروت المهنية، ومن ثم الالتحاق بالتعليم العالى التقنى. إلا أن غالبية هذه المدارس الثانوية المهنية تعد طلابها لدخول سوق العمل.

وهناك المدارس المهنية المسائية للتلاميذ الذين تركوا التعليم فى سن الخامسة عشرة. وتشمل خطة الدراسة بالتعليم المهنى بالإضافة إلى المواد المهنية والعملية دراسة اللغة العبرية، والتوراة والتاريخ والإنجليزية والتربية الوطنية والرياضيات.

٤- المدارس الثانوية الزراعية:

وهى تعد طلابها أساساً للعمل بالزراعة، ولذا فإن معظم هـذه المـدارس مدارس داخلية. وهناك عدد منها تؤهل الطلاب لامتحان الباجروت، تمهيدا للالتحاق بالتعليم العالى.

وبجانب المدارس الحكومية العادية التى ذكرت آنفـا، نجـد أن المـدارس الحكومية التى بدأ إنشاؤها عام ١٩٤٨م، وتطالب الأحزاب الدينية اليمينية كالماباى بزيادة لدعم الحكومى لهذه المدارس. وتقدم هذه المدارس نفس المنهج الدراسى الذى يقدم بالمدارس الحكومية، مع زيادة كبيرة فى الساعات المخصصة للمواد الدينيـة تصل إلى إحدى عشرة ساعة أسبوعيا فى المدارس الابتدائية على سـبيل المثـال. وتتبع المدارس الدينية الحكومية قسم التعليم الدينى بالوزارة.

تعليم العرب فى إسرائيل:

وهناك عرب فلسطين يعيشون فى إسرائيل، مسلمون ومسـيحيون ودروز، بلغت نسبتهم حوالى ١٤% عام ١٩٤٩م، يتركز معظمهم فى المنطقـة الشـمالية، ويعيش بعضهم على حدود الضفة الغربية لنهر الأردن والنقب ومدينة حيفا.

ويعتبر تعليم العرب إلى حد كبير منفصلا عن النظام التعليمى من الناحيـة الشكلية، فتلاميذه يتعلمون باللغة العربية، والمنهج مختلف بعض الشئ عما هو متبع فى المدارس الأخرى التى تتناولها، إذ لا يدرس التلاميذ الأدب العبرى والدراسات التوارتية. لكن هؤلاء التلاميذ العرب فى المدارس العربية يدرسون بقيـة المـواد الأخرى- باعتبارهم مواطنين إسرائيليين- التى يدرسها طلاب المدارس الحكومية.

لكن ينبغى التأكيد على أن العرب فى إسرائيل مواطنون من درجة دنيا، هم أقلية، لا تجد حماية ولا تطبق فى شأن تعليمهم، خلافا لما تقوله الوثائق الإسرائيلية والكتب التى تصدر فى الغرب، ما نصت عليه المواثيق الدولية لحقـوق الإنسـان. ولكن تقوم السياسة التعليمية على أساس من العنصرية والتعصب، والهدف الذى ما تزال تسعى إليه إسرائيل يتمثل فى طمس مقومات الشخصية العربيـة وتهويـدها.

رغم أن هناك مدارس خاصة بالعرب يتعلمون فيها، فإن مسئولية تقويمها ومتابعتها يتولاها الإسرائيليون، وهذا هو الذى جعلنا نقول إن تعليم العرب منفصل عن النظام التعليمى من الناحية الشكلية. إذ إن التلاميذ العرب يدرسون مقررات تماثل المقررات التى يدرسها تلميذ المدارس اليهودية، ولكن بدرجة منخفضة الكفاءة لانخفاض مستوى المعلم، كما سنرى بعد قليل فضلا عن دراسة اللغة العبرية، ويضاف إلى ذلك التفتيش الإسرائيلى على هذه المدارس، الذى يقوم به مفتشون يهود لا عرب.

ثمة عدد من الملاحظات يجدر ذكرها، وهى:

١- إنعدام تكافؤ الفرص التعليمية بين العرب واليهود فى إسرائيل، ويظهر ذلك فى زيادة المدارس والفصول، وانخفاض الاستيعاب الذى يبلغ بالنسبة للتعليم الإلزامى حوالى ٥٠% من العرب فى الوقت الذى يصل فيه إلى أكثر من ٨٥% لليهود. ويكاد مبدأ تكافؤ الفرص لا يجد تطبيقا فى التعليم العالى، إذ تنخفض نسبة الطلاب العرب إلى حوالى ١,٥% فى أحسن الأحوال إلى الإسرائيليين فى الجامعات، وغالبا تكون تخصصات الطلاب العرب تخصصات نظرية.

٢- إهمال إعداد المعلم العربى وتدريبه نتيجة ندرة مؤسسات الإعداد الخاصة بالمعلمين العرب.

٣- تدنى ما يخصص لتعليم العرب من مخصصات مالية، بشكل ملحوظ.

٤- العمل على طمس الشخصية العربية، ويظهر ذلك فى تدنى مستوى الطلاب فى اللغة العربية قراءة وكتابة، كما يظهر فى تدريس تعاليم التوراة وتاريخ العبرانيين. ويذكر فى هذا الصدد أن وزارة التعليم الإسرائيلية هى التى تضع المناهج للمدارس بما فيها مدارس العرب.

وإذا انتقلنا إلى الجامعات الإسرائيلية، وجدنا أن فى إسرائيل مؤسسات جامعية تقدم تعليما نظاميا، ست منها بها دراسات فى مرحلة البكالوريوس، هى:

١- التكنيون: معهد إسرائيل للتكنولوجيا، وقد أسست عام ١٩١٣م.

٢- الجامعة العبرية بالقدس: أسست عام ١٩٢٥م.

٣- جامعة تل أبيب: أسست عام ١٩٥٥م.

٤- جامعة بار إيلان الدينية: وقد أسست عام ١٩٥٧م.

٥- جامعة حيفا: التى أسست عام ١٩٦٣م.

٦- جامعة بن جوريون: فى النجف، أسست عام ١٩٦٧م.

وذلك بجانب معهد وايزمان للعلوم، الذى ظل حتى منتصف الستينيات يهتم بالبحث العلمى فقط، ولم يكن يقدم دراسات للحصول على درجات علمية، وهو الآن يقدم دراسات عليا فقط.

وقد كان ثمة مقاومة لإنشاء جامعة جديدة من التكنيون وجامعة القدس العربية، ولكن نجحت الضغوط الشعبية فى إنشاء جامعات أخرى. ومعظم الطلاب من الإسرائيليين اليهود، وهناك قلة من العرب فى هذه الجامعات.

ورغم أنه وفقا للقانون ينبغى أن يكون الالتحاق بالجامعة بعد اجتياز امتحانات الباجروت Bagrut بتفوق فإن هناك كليات تشترط النجاح فى اختبارات للقبول تعقدها للمتقدمين للالتحاق بها.

ومدة الدراسة للحصول على درجة البكالوريوس عادة ثلاث سنوات، ولكنها فى بعض التخصصات كالهندسة والقانون تكون أربع سنوات، وفى تخصصات كالطب وطب الأسنان ست سنوات.

وهناك مؤسسات أخرى للتعليم العالى، منها:

- أكاديمية الفن والتصميم.
- أكاديمية روبين للموسيقى.
- المدارس العالية للتكنولوجيا.
- كلية الاقتصاد والدراسات الاجتماعية.
- كلية الأخصائيين الاجتماعيين.
- معهد إسرائيل للإنتاج.

- مدرسة الصحافة.

وتقول الإحصاءات إنه فى عام ١٩٧٣ كان هناك ٩١٨٧٠٢ طالبا فى المؤسسات التعليمية فى إسرائيل، يمثلون حوالى ٢٨% من السكان. منهم خمسين ألف طالب بمؤسسات التعليم العالى، خصصت لهم الحكومة ٤٠% من ميزانية التعليم، وهذا يعكس الاهتمام بالتعليم العالى من ناحية، والضغوط التى يمارسها اليهود من أصل أوربى ومنهم قادة المجتمع للاهتمام بهذا التعليم ومؤسساته.

وقد حدث تنوع فى السبعينيات، عندما استحدثت الجامعة المفتوحة التى بدأت أنشطتها وتوسعت فى إتاحة الفرص التعليمية للراغبين فيها فى أنحاء فلسطين المحتلة. كما تحولت معاهد تدرب المعلمين إلى مؤسسات أكاديمية للتعليم العالى.

وتم تطوير التعليم العالى بدءاً من التسعينيات، ولا يزال، طبقاً للتعديل رقم (١٠) بقانون مجلس التعليم العالى، الذى سمح بفتح كليات مختلفة، هى كليات التربية، والكليات التكنولوجية، والكليات المهنية. وقد تم ترجمة هذه التجديدات بإنشاء كليات عامة ومهنية لاتمول من الميزانية العامة الحكومية، ولا تتلقى دعما حكوميا.

ويوجد الآن فى إسرائيل ٦٢ مؤسسة للتعليم العالى، تشمل:

أ - ثمانى جامعات.

ب - ٢٧ مؤسسة أكاديمية غير جامعية، بعضها يمول من الدولة، والبعض الآخر لا يتم تمويله حكومياً.

جـ - ٢٧ مؤسسة لتربية المعلمين وتقديم برامج أكاديمية، تحت إشراف الجامعات فى ست كليات إقليمية، واحدة منها كلية غير حكومية.

مجلس التعليم العالى:

ويتولى مجلس التعليم العالى، باعتباره هيئة الدولة المسئولة عن أمور التعليم العالى فى إسرائيل، وتنفيذ سياستها والقيام بالوظائف.

أ - القيام بمسئولية اعتماد التعليم العالى.

ب- اقتراح موازنات مؤسسات التعليم العالى، التى تمولها الدولة، وفق معايير يحددها.

جـ - التوسع فى أنشطة مؤسسات التعليم العالى بالتعاون مع هيئة ضمان الجودة والاعتماد.

د - الاعتراف بالدرجات العلمية الأكاديمية، وفق قواعد يضعها المجلس لهذا الاعتراف.

هـ - وضع أسس المساعدات المالية التى تقدمها الحكومة للطلاب فى مؤسسات التعليم العالى المعتمدة.

و - الترخيص بإنشاء مؤسسات التعليم العالى.

وخلاصة القول إنه قد طرأ نمو كبير على مؤسسات التعليم العالى، بالتوسع فى أنشطة المؤسسات القائمة، وإنشاء مؤسسات جديدة، ووضع نظام لضمان الجودة والاعتماد.

تطوير نظم تربية المعلم فى (إسرائيل):

يعد المعلمون فى فلسطين المحتلة (إسرائيل) فى:

أ - كليات إعداد المعلمين، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات فى معظمها، وهناك كليات مدة الدراسة بها أربع سنوات، وفق برامج للحصول على بكالوريوس التربية.

ب - الجامعات، وتقدم الجامعات دراسات، للحصول على درجة الدبلوم فى التربية للحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى.

وتسعى وزارة التعليم والثقافة إلى أن يكون جميع معلمى المدارس الثانوية من الحاصلين على هذه الدبلوم.

جـ - كما تقدم كليات التربية بالجامعات برامج للحصول على درجة البكالوريوس فى التربية.

وقد دار حوار مجتمعى شامل فى السنوات الأخيرة وجدل كبير عن تطوير النظام التعليمى ونظام تربية المعلم فى إسرائيل، وتم تشكيل لجان وهيئات ومجالس متعددة لتناول هذه القضايا بالنقاش والدراسة والخروج بمقترحات.

وكان من بين اهتمامات مجلس التعليم العالى دراسة مشكلات تربية المعلم ومؤسساتها وإجراء تغييرات فى برامجها ومناهجها من أجل تحسين جودة المعلم، وزيادة نسبة الطلاب الملتحقين بهذه المؤسسات لتلبية احتياجات التعليم من المعلمين.

وقد شكل المجلس عام ٢٠٠٥ لجنة لتقديم مقترحات استرشادية لبرامج ومناهج كليات تربية المعلم لجميع مؤسسات التعليم العالى التى تقدمها، من خلال نموذج إرشادى متطور.

وقد ناقش المجلس فى نوفمبر ٢٠٠٦ التقرر المقدم من هذه اللجنة، المسماة بلجنة أرياف Ariav Committee نسبة إلى اسم رئيسها، الذى قدم مقترحات لتطوير نظام تربية المعلم تبناه المجلس، كبديل للنظام الذى كان معمولا به.

وتمت بالتبعية مراجعة جميع البرامج التى تقدمها الكليات والمعاهد لتربية المعلمين فى ضوء النموذج الذى وضعته اللجنة، وتقديم برامج مطورة تعرض على المجلس مباشرة للحصول على موافقته لتطبيقها.

كما شكلت لجنة لمتابعة تنفيذ النموذج الإرشادى فى يناير ٢٠٠٧، ذلك النموذج السابق ذكره.

ونعرض فيما يلى لتربية المعلم فى إحدى كليات التربية خارج الجامعات، وإحدى الجامعات التى تضم كلية لالتربية.

١- تربية المعلم فى كلية كاى الأكاديمية للتربية:

وقد بدأت كلية كاى الأكاديمية للتربية ككلية للمعلمين المهاجرين حديثا إلى إسرائيل Kaye Academic College of Education عام ١٩٥٤، بإشراف مفتش التعليم للمنطقة الجنوبية، بهدف سد العجز فى المعلمين اللازمين للتدريس بمدارس الإقليم. وكان إنشاء هذه الكلية أساسيا لنظام التعليم فى النجف. وفى عام

١٩٦٠ انتقلت الكلية إلى مبنى جديد، فى النجف، وسميت بالكلية الوطنية للمعلمين ومعلمى رياض الأطفال، وسرعان ما تم التوسع فى أنشطة الكلية وبرامجها لتربية معلمين لأبناء المهاجرين والبدو، ثم تم تعديل اسم الكلية مرة أخرى إلى اسمها الحالى، وضمت إليها الكلية الوطنية للتربية الرياضية التى كانت قد أنشئت عام ١٩٦٤، إلى أن اعتمدت الكلية عام ١٩٩٤، وصرح لها بمنح درجة بكالوريوس التربية.

واعتباراً من عام ٢٠٠٣ بدأ المجلس الأكاديمى للكلية، الذى اعتمد تشكيله مجلس التعليم العالى فى ممارسة أنشطته المختلفة، بما فيها الإعداد لتقديم برنامج ماجستير التربية.

أهداف الكلية:

تهدف الكلية إلى تقديم معرفة مهنية، ومهارات وخبرات عملية، تمكن الطلاب من القيام بأدوارهم فى تطوير مستقبل التعليم فى إسرائيل، فى مناخ أكاديمى يأخذ فى الحسبان تلبية احتياجات الطلاب ودعمهم.

وتدار الكلية وفق سياسات الباب المفتوح، التى تمكن كل طالب من لقاء أى عضو هيئة تدريس أو إدارى للحصول على المساعدة الشخصية والأكاديمية والإرشاد والتوجيه.

وتقدم الكلية خدمات استشارية وتنموية فى إطار تطوير التعليم فى الإقليم الجنوبى، وتنفيذ العديد من المشروعات فى القطاعات البدوية واليهودية بالتعاون مع هيئات مختلفة، مثل وزارة التعليم، والبلدية، وجامعة بن جوريون والمجالس الإقليمية وغيرها.

وتقدم الكلية البرامج الدراسية الآتية:

أ – برنامج إعداد معلمى رياض الأطفال.

ب – برنامج تعليم أطفال السنوات الأولى (الروضة والسنتين الأوليين من التعليم الابتدائى).

جـ - برنامج تربية معلم المدرسة الابتدائية.

د - برنامج تربية معلمى المدارس المتوسطة، يقدم تخصصات فى الآدب واللغة العبرية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والحاسبات، والعلوم الطبيعية، والتعليم غير النظامى.

هـ - برنامج تربية معلمى التربية الخاصة (من الميلاد إلى سن العشرين).

و- برنامج التربية البدنية (من السنة الأولى إلى السنة الثانية عشرة).

ز- برنامج الفنون (من السنة الأولى إلى السنة الثانية عشرة).

ح - برنامج تربية معلمى المدارس الثانوية، وهو برنامج مدته أربع سنوات. يحصل المتخرجون فيه على درجة بكالوريوس التربية فى تخصص ما وشهادة ممارسة مهنة التدريس.

ط- برنامج إعداد المرشد التربوى والنفسى، وهو برنامج متقدم، للعاملين فى ميدان التعليم، وبخاصة الراغبين فى العمل مرشدين، للحصول على درجة بكالوريوس التربية فى أثناء الخدمة.

ي - برنامج مديرى المدارس، وهو برنامج تدريبى فى أثناء الخدمة يقدم للمرشحين للعمل كمديرين للمدارس ويتضمن معارف ومهارات وقيم عن الإدارة التربوية والإشراف التربوى.

ك - دراسات المكتبات والوثائق وإدارة المعلومات.

كما يقدم مركز التنمية المهنية للمعلمين برامج للتنمية المهنية باعتباره المركز الإقليمى، المسئول عن النمو المهنى والشخصى للعاملين بالتعليم بكافة تخصصاتهم ووظائفهم. والمركز يلبى احتياجات وزارة التعليم والإدارات التعليمية الإقليمية، والاحتياجات الشخصية للمعلمين.

وهذا يعنى أن الكلية تقدم برامج لتربية المعلمين، تشمل برامج متنوعة لإعدادهم قبل الخدمة، وتنميتهم فى أثنائها، فضلاً عن تنفيذ برامج ومشروعات تعليمية فى مدارس الإقليم، منها:

أ – برنامج التدخل التربوى، الذى يهدف إلى تطوير الكفايات اللغوية والرياضيات لأطفال الرياض من أصول إثيوبية فى بيرشيفا.

ب– برنامج الاستعداد للالتحاق بالسنة الأولى من التعليم، وهدفه تطوير وتنمية مهارات التعلم اللازمة للنجاح الدراسى.

جـ – برنامج مركز النمو التربوى، الذى ينفذ بالتعاون بين الكلية وجامعة بن جوريون بهدف تطوير النظام التعليمى.

هذا بالإضافة إلى ما يقدمه مركز الرياضات، بما يملكه من أجهزة رياضية وصالات اللياقة البدنية المجهزة والمعامل، ومركز الفنون البصرية، وهو مركز ثقافى، ومعهد للفنون، تديره رابطة المشروعات تحت رعاية الكلية بالتعاون مع بلدية بيرشيفا.

وإذا كانت هذه الكلية تقوم بكل هذه الأنشطة، ضمن ٢٥ كلية أخرى للتربية، غير الجامعات الإسرائيلية فى بلد قليل السكان، فإننا مطالبون فى كليات التربية والجامعات بمضاعفة جهودنا عشرات المرات إذا (أردنا) التفوق على هذا (العدو).

٢– تربية المعلم بجامعة حيفا:

سبق أن ذكرنا أن جامعة حيفا قد أسست عام ١٩٦٣، تحت رعاية الجامعة العبرية بالقدس وبلدية حيفا. وقد حصلت الجامعة عام ١٩٧٢ على الاعتماد الأكاديمى كمؤسسة منفصلة عن مجلس التعليم العالى. وتعتبر الجامعة حلقة الربط بين التميز الأكاديمى والمسئولية الاجتماعية بما تقدمه من خدمة لدولة إسرائيل.

ويدرس بالجامعة حوالى ١٧ ألف طالب فى برامج للحصول على درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه من خلال الكليات الست التى تضمها الجامعة. ويتم القيام بالبحث العلمى بالجامعة من خلال المراكز والمعاهد البحثية، فى موضوعات ومجالات متنوعة.

وتدار الجامعة عن طريق مجلس للحكام أو مجلس المحافظين Board of Governors، ينبثق عنه خمس لجان، هى لجنة الرقابة، واللجنة التنفيذية، ولجنة الاستثمار، ولجنة التمويل، ولجنة تنمية البنية الأساسية.

وهناك رئيس الجامعة، ويعاونه عدد من نواب الرئيس: نائب الرئيس للإدارة ونائب الرئيس للعلاقات الخارجية وتنمية الموارد، ونائب الرئيس عميد البحوث. وهؤلاء جميعا أعضاء فى مجلس المحافظين.

وهناك أيضا مجلس الجامعة، ويتولى جميع الشئون الأكاديمية والبحثية، وينتخب أعضاء المجلس الرئيس من بينهم.

وتضم الجامعة الكليات الثمانى الآتية:

أ – كلية التربية.

ب – كلية الإنسانيات.

جـ – كلية القانون.

د – كلية العلوم الطبيعية والتربية العلمية.

هـ كلية الخدمة الاجتماعية والعلوم الصحية.

و – كلية العلوم الاجتماعية.

ز – المدرسة العليا للإدارة.

ح – مدرسة الدراسات العليا.

وتضم كلية التربية ثمانية أقسام، هى:

أ – قسم الإرشاد والتنمية البشرية.

ب – قسم التربية الخاصة.

جـ – قسم التعلم والتدريس والتدريب.

د – قسم القيادة والسياسة التربوية.

هـ – قسم صعوبات التعلم.

و – قسم تعليم الرياضيات.

ز – مدرسة العلاج بالفنون.

ح – قسم التعليم المستمر.

ويقدم قسم تعليم الرياضيات – على سبيل المثال – برامج لتربية معلمى الرياضيات بالمدارس الثانوية والجامعات، وبرامج للبحوث فى الرياضيات وتعليمها.

أما عن برنامج إعداد معلمى الرياضيات الذى يقدمه القسم، فإنه يقبل الطلاب الذين انتهوا من دراسة الرياضيات الأساسية لمدة عام بعد الشهادة الثانوية. ويتضمن البرنامج:

أ – المعرفة النظرية فى مجال تخصص الرياضيات، وتشمل مهارات التفكير الرياضى وصعوبات التعلم فى الرياضيات، والتعلم الحاسوبى للرياضيات، بجانب دراسة الأصول النفسية والتربوية والفلسفية للتعليم والتعلم.

ب – المعرفة العملية، وتبنى على المعرفة النظرية التى درسها الطالب، ومهنة تدريس الرياضيات وتعليمها فى الفصل المدرسى، والتدريب العلمى بإشراف القسم والمدارس، وإعداد المواد التعليمية، وتحليل النماذج التعليمية الرياضية وغير ذلك. ويمنح الناجحون شهادة تعليم الرياضيات للمدارس بعد الابتدائية.

وأما عن برنامج الماجستير، فإن هدفه إعداد الراغبين فى التخصص فى تعليم الرياضيات بالمرحلة الثانوية والباحثين فى مجال الرياضيات وتعليمها.

ويتضمن البرنامج مايلى:

أ – دراسات يقدمها قسم تعليم الرياضيات، تشمل مسلكين، مدة المسلك الأول ٣٦ ساعة أسبوعيا فى الفصل الدراسى، مع كتابة رسالة بحثية، ودراسة مواد دراسية يبلغ عدد ساعاتها ٤٤ ساعة معتمدة تمثل المسلك الثانى.

ب – دراسات يقدمها قسم الدراسات بالتعاون مع قسم تعليم الرياضيات، وهناك مسلكان، المسلك الأول ويتضمن دراسة ٤ ساعة أسبوعيا فى الفصل الدراسى،

وإعداد رسالة ماجستير. والمسلك الثانى دراسة مواد دراسية لمدة ٤٨ ساعة في الفصل الدراسى، مع إعداد مشروع بحثى.

ويقدم قسم التربية الخاصة برنامج البكالوريوس لإعداد اختصاصيين في التربية الخاصة. ويتضمن البرنامج دراسات نظرية، ودراسات وبحوث علاجية فى مجال عمليات التعلم والتربية. والبرنامج يقوم على أربعة محاور لتربية ذوى الاحتياجات الخاصة، هى: الدراسة الوقائية، والتشخيص والعلاج، هذا بجانب دراسة المشكلات السلوكية والانفعالية، وصعوبات التعلم والتواصل.

كما يقدم قسم الإرشاد والتنمية البشرية برنامج درجة البكالوريوس فى تعليم الطفولة المبكرة. ويتضمن هذا البرنامج المجالات الآتية:

أ – النظريات المتقدمة فى: القياس، التدخل، القضايا الحديثة لتربية الطفل ذى الاحتياجات الخاصة.

ب – اكتساب اللغة والتنمية اللغوية.

ويقدم قسم القيادة والسياسة التربوية برنامج البكالوريوس في هذا التخصص، والبرنامج يهدف إلى تنمية فهم السياسة والتنظيم والإدارة فى مجالات التربية التعليم، مع التأكيد على السياق الاجتماعى والثقافى الواسع وتأثيره على التعليم النظامى والتعليم غير النظامى.

وتركز الدراسة على الفهم الواسع للنظام المدرسى المحلى في إسرائيل، والنظام الكوكبى، لتنمية إمكانات التفكير التحليلى والناقد والإبداعى.

ويتضمن برنامج الدراسة معرفة عن المدرسة فى مجالات علم الاجتماع والأنثروبولوجيا والفلسفة وبحوث السياسة وتنظيمات البحوث والإدارة.

وتتطلب الدراسة بالبرنامج إتقان استخدام الحاسب الآلى وامتلاك المهارات الأساسية للحاسب واستخدام شبكة المعلومات الدولية، وإتقان اللغة الإنجليزية، وكتابة ورقتين بحثيتين فى السنة الثالثة.

ويتضمن البرنامج كذلك تدريبا ميدانيا داخل المدارس وإدارات التعليم فـــى مجالات القيادة التربوية وصنع السياسات.

وتقدم مدرسة الدراسات العليا، برامج متنوعـــة للحصـــول علـــى درجـــة الماجستير ودرجة الدكتوراه.

وتضم كلية العلوم الطبيعية والتربية العلمية بين أقسامها ، قسم تعليم العلوم أو التربية العلمية، الذى يقدم برامج لإعداد معلمى العلوم والرياضيات والحاســب الآلى، وهى تشمل مسارين، المسار الأول ويتضمن:

أ – تخصص الرياضيات/ الفيزياء، مع شهادة تدريس التخصصين.

ب – تخصص الرياضيات/ علوم الحاسب، مع شهادة تدريس التخصصين.

جـــ – تخصص الفيزياء/ علوم الحاسب مع شهادة تدريس التخصصين.

د – تخصص الرياضيات والدراسات العامة، وتشمل دراسة مقررات علوم الحاسب ودراسة الإنسانيات بالتعاون مع كلية الإنسانيات.

والمسار الثانى، ويتضمن حلقات دراسية بالتعاون مـــع كليـــة الإنســـانيات بجامعة حيفا، إذ إن هناك أيضا إمكانية للدراسة فى أقسام أخرى بهذه الكلية ويمنح الناجحون شهادات للتدريس بالمدارس الابتدائية الحكومية.

ومناهج الدراسة فى المسارين بتخصصاتهما المتنوعة، توزع على ثـــلاث سنوات للحصول على بكالوريوس العلوم، أو بكالوريوس الآداب، دون الحصـــول على شهادة التدريس. أو الدراسة لمدة أربع سنوات للحصول على شهادة التدريس، حيث يخصص العام الرابع للتدريب الميدانى فى المدارس.

وبالإضافة إلى دراسة التخصص الأكاديمى من بين التخصصات المتضمنة فى المسارين السابقتين، يشمل البرنامج دراسة المواد التربوية والتدريب المكثـــف، المتمثل فى خبرات تطبيقية تتكامل مع مكونات المنهج.

ويلاحظ أن قسم التاريخ العام بكلية الإنسانيات، يقدم برنامجا دراسيا لإعداد معلم التاريخ بالاشتراك مع كلية التربية مدته أربع سنوات مثل كلية العلوم الطبيعية والتربية العلمية.

ويتطلب الالتحاق بالجامعة اجتياز اختبارات للقبول للوقوف على استعداداته للدراسة الجامعية التخصصية، كما تعقد اختبارات للطلاب الراغبين فى التخصص للتعليم المدرسى، لمعرفة استعداداتهم وصلاحيتهم للتدريس.

وقد يكون من المفيد أن نعرف أن الجامعة تضم قسماً هاما هو قسم ما قبل الأكاديمية يختص بعدة أمور هامة، منها إعداد الطلاب وتهيئتهم للدراسة الجامعية، بتقوية معارفهم الأساسية فى اللغات والرياضيات والكتابة والعلوم. وكذلك تمكينهم من مهارات التحليل والتفكير والتعلم والبحث بالجامعة، فى إطار نظام للتشخيص والإرشاد والعلاج.

الفصل الخامس

تربية المعلم فى دولتى الصين
جمهورية الصين الشعبية، وجمهورية الصين (تايوان)
تطوير المؤسسات والنظم

أنظار العالم كله تتجه صوب آسيا، فى دهشة وإعجاب من البعض، وحذر وخوف من البعض الآخر المتقدم والمهيمن. تتجه الأنظار نحو الصين، التنين الآسيوى الأصفر، صاحب الحضارة العريقة، ممتدة الجذور فى أعماق التاريخ البشرى.

تأصيل تاريخى:

ولقد عاشت بلاد الصين فى عزلة كانت هى السبب فى حظها النسبى من السلام والدوام، والركود وعدم التغيير. ومن أجل هذا، كما يقول ول ديورانت- فإن الصينيين لم يسموا بلادهم (الصين)، بل سموها: تيان- هوا (تحت السماء)، أو زهاى (بين البحار الأربعة)، أو جونج - هو - جوو (الدولة الوسطى الزاهرة).

وتدل الكشوف الأثرية فى هونان ومنشوريا الجنوبية على أن ثقافة تنتسب إلى العصر الحجرى الحديث وجدت فى تلك البلاد متأخرة بألفى عام عن مثيلتها فى عصر ما قبل التاريخ فى مصر وسومر.

وقد نشأت الولايات الإقطاعية من المجتمعات الزراعية، التى سمحت بامتصاص الزراع الأقوياء ضعافهم أو باندماج جماعات للتمكن من الدفاع عن أراضيهم ممن يغيرون عليها، وكان من أهم هذه الولايات، التى بلغت خمسا وخمسين ولاية، ولاية تشى التى وضعت أساس الحكومة الصينية، وولاية تسشين التى أخضعت سائر الولايات لحكمها، وأنشأت منها إمبراطورية موحدة، وخلعت على بلاد الصين اسمها المعروفة به فى جميع بلاد العالم.

وقد امتاز عصر الحضارة الإنسانية الأولى بأنه عصر فلسفة، والمثل العليا، وعصر الاستنارة الصينية.

وقد ولد كنفوشيوس عام ٥٥١ ق م، واشتغل معلما، واتخذ داره مدرسة له، وهو القائل: إن أخلاق الرجل تكونها القصائد وتنميها المراسم وتعطرها الموسيقى. وعين فى أواخر القرن السادس قبل الميلاد كبير القضاة فى مدينة جونج – دو، وساد المدينة فى عهده الشرف والأمانة.

كانت الأخلاق مطلبه وهمه الأول، وكان يرى أن الفوضى التى تسود عصره فوضى خلقية، نشأت من ضعف الإيمان القديم وانتشار الشك السوفسطائى فى ماهية الصواب والخطأ.

وكان يرى أن القدوة الحسنة أولى وسائل الحكم، وأن حسن الاختيار للمناصب وسيلته الثانية، بقوله: استمل الصالحين المستقيمين، وانبذ المعوجين، وبهذه الطريقة يستقيم المعوج.

إن تاريخ الصين القديم ملئ بالفلاسفة، كان هناك (مودى)، و(يانج- جو أنانى)، ثم (منشيس) مستشار الأمراء، وهو القائل: أصلح ما فىعقل الأمير من خطأ، فإنك إن قومت الأمير استقرت شئون البلاد. وهو صاحب عقيدة دنيوية خالصة، لا تقل عن عقيدة كونفوشيوس.

وكانت الصين القديمة بلاد الفلسفة الإيجابية التى تهدف إلى ترقية الفرد والنظام الاجتماعى، كما كانت بلاد الفن وبخاصة الخزف والنسيج والمعادن، وكانت العمارة من الفنون الصغرى فى بلاد الصين، إذ لم يكن الشعب يجل أصحابها إجلال صناع الخزف.

وتختلف لغة الصينين عن سائر لغات العالم، أكثر من اختلاف ملابسهم عن ملابس الآخرين، إذ ليس لهذه اللغة حروف لا هجاء ولا نحو، ولا تنقسم إلى أسماء وأفعال وحروف.

لقد كانت الاختراعات الصينية فى العصور القديمة عديدة، فقد اخترعوا البارود والألعاب النارية والبوصلة البحرية، وإن لم ينتفعوا مما اخترعوه.. وكانت لهم أيضا مخترعاتهم فى الزراعة والرياضيات، وآلات تسجيل الزلازل، ويكفيهم أنهم الذين أنشأوا علم الهندسة فى بلادهم، مدفوعين بحاجتهم إلى قياس الأرض. كما أكدت الحضارة الصينية على الأخلاق، وظل الصينيون يتوارثون عن آبائهم قانون البلاد الأخلاقى جيلا بعد جيل، حتى صار هذا القانون (الحكومة الخفية) للمجتمع الصينى. كما ذاب الفرد فى الجماعة.

الاستعمار الأوربى للصين:

واهتمت الصين بالتعليم، واهتمت بأن يكون نظام تولى المناصب عن طريق التدريب وامتحان من يرشح لها بإتاحة فرص متساوية للجميع بأن يدربوا على المهام التى سيتولونها قبل شغلها. وكانت برامج التعليم والتدريب تهتم بتعليم الفلسفة والعلوم الإنسانية. وتتعرض آسيا - كما تعرضت إفريقيا وأمريكا الجنوبية واستراليا- للخطر الأبيض فى القرن التاسع عشر من أوربا. إذ أراد الأوروبيون أن يوجدوا أسواقا لمنتجاتهم الصناعية، وأن ينهبوا المواد الخام اللازمة للصناعة، فما كان منهم إلا أن قاموا باحتلال العديد من بلاد العالم.

وكان أولئك القادمون - كما يقول ول ديورانت - خلقا متوحشين لا يخضعون لقانون، ويعدون كل الشعوب الشرقية فريسة مشروعة مباحة لهم، ولم يكونوا يفترقون الإ قليلا عن القراصنة، إن كان بين هؤلاء وبينهم فرق على الإطلاق.

جاء البرتغاليون، ثم جاء بعدهم الإسبان ثم الهولنديون، والإنجليز وراءهم. وعلم البرتغاليون الصينيين شراء الدخان وشربه، ثم بدأ فى مستهل القرن الثامن عشر استيراد الأفيون من الهند، وانتشر تعاطيه بين الشعب الصينى، رغم تحريم الحكومة الصينية لذلك.

وبدأت حرب الأفيون، التى بدأت من هونج كونج، بقيام الإنجليز بإطلاق المدافع على المدن الصينية، وأرغموا الصين على طلب الصلح، وتخلت الصين بمقتضاها عن هونج كونج إلى بريطانيا. وتجئ حرب الأفيون الثانية لتجعل تجارة الأفيون تجارة مشروعة فى الصين. وانتصر الأوربيونَ (الإنجليز ، الفرنسيون والأمريكان وفرضوا على الصين تنازلات كبرى).

وأخذ الأوربيون يقسمون الفريسة أو الغنيمة الصينية، فأخذت روسيا الأراضى التى تقع فى شمال نهر عامور وشرق الأوسورى، واستولى الفرنسيون. على الهند الصينية، وشنت اليابان حربا، انتصرت فيها واستولت على فرموزا وفرضت عليها غرامات حربية. كما استولت ألمانيا على شبه جزيرة شانتنج عام ١٨٩٨.

كما تم تقسيم الدولة الصينية إلى مناطق نفوذ، تستمتع كل دولة أوربية فيها بامتيازات فى التعدين والتجارة. هكذا تمزقت الصين بين هؤلاء وأولئك حتى جارتها اليابان، التى قدمت لها من قبل الكثير.

إن الحروب التى فرضت على الصين، حربا الأفيون والغزوات التى جاءت قبلهما وبعدهما، كان لها تأثيرها الكبير على خروج الصين من العصور الوسطى، وتوجه الصين نحو التصنيع والتحديث، رغم التمزيق الذى تعرضت له البلاد.

وبعد سلسلة من الحروب والمؤامرات يتخلى الإمبراطور عن العرش، ويصدر مرسوما بأن تكون الحكومة فى الصين جمهورية دستورية استجابة لرغبات الشعب، إلا أن الفوضى دبت فى البلاد، واضطربت أحوال التجارة والصناعة، وفرض اللصوص وقطاع الطرق الإتاوات.

التنين الأصفر الآسيوى بدأ رحلة التعرف على التراث، ثم تعديل المسار، وإزالة القيود التى فرضت عليه، وخرج من قمقمه شامخا، ليعوض عزلة أكثر من أربعة قرون ونصف.

بدأت مرحلة الخروج ودراسة الذات بما يطلق عليه حركة ٤ مايو ١٩١٩، ودراسة (ذات) الأمة الصينية، حيث مرت الصين بمحاولات قوية للتغريب، دون تعزيز للقوة الوطنية والشخصية القومية، واتسمت الحركة بمعارضة كاملة للتقاليد، وبخاصة الإقطاعية، وتحديد نقاط الضعف القومية، ومحاسبة الأمة الصينية لنفسها، إدراكا للمسئولية القومية، وبحثا عن التقدم، وبناء التحديث.

وإذا كانت حركة ٤ مايو لم تستطع – كما يقول ووين – تقديم إجابة كاملة للمشكلات التي يواجهها الصينيون اليوم، فإنهم استمروا في السعي إلى التغيير الكبير والعميق للثقافة الصينية، لتحقيق أكبر تغيير في (البشر الصينيين)، وتحديث (الشخصية القومية) ، باعتبارهم، واعتبارها دعامة التحديث.

وينجح الاتحاد السوفيتي – بعد الثورة البلشفية ومن خلال تخطيط جيد– في ضم الصين إلى المعسكر الشيوعي، وبتدعيم ثورة قضت على الكونفوشيوسية كدين رسمي للبلاد، وإقامة نظام تعليمي وثقافي مغاير تماماً.

وتشهد الصين في القرن العشرين تغييرات هامة وعميقة، انتقلت بالثقافة الصينية إلى العالمية، وأكد الصينيون وجودهم بعمق على الخريطة الاقتصادية والثقافية والسياسية في القرن الحادي والعشرين.

العلوم والتكنولوجيا:

لقد احتلت قضية العلوم والتكنولوجيا الحديثة مكانة كبيرة في الصين إثر حركة ٤ مايو، وأدخلت الصين تغييرا في الهيكل الشامل لتطوير العلوم والتكنولوجيا، وبخاصة بعد إعلان الاستقلال عام ١٩٤٩. وأحدث تيار التصنيع تغييرات في مضمون الإنتاج وهيكل القوى العاملة وأدوات الإنتاج.

لقد طرأت على الصين تغييرات كبرى نقلت الثقافة الصينية من ثقافة تقليدية نمطية إلى ثقافة عصرية، نتيجة انتشار ثقافات أجنبية، غربية خاصة، منفتحة على العالم، ومركزة على:

١– العلوم والتكنولوجيا المتقدمة.

٢- الآداب والفنون الحديثة.

٣- الديمقراطية والحرية.

٤- أسلوب الحياة الغربية، ومفاهيم الثقافة الغربية.

٥- الإدارة العصرية لمؤسسات الإنتاج والخدمات.

التحول بعد الثورة الثقافية للأمام:

وإذا كانت الصين قد عاشت ثورة ثقافية، بقيادة ماوتسى تونج، فإن القيادات الصينية التالية قد اعتبرتها (كارثة كبرى)، وفوضى عارمة، باعتبارها معادية للتحديث. ولذلك فإنه اعتباراً من عام ١٩٧٨ دخلت الصين مرحلة جديدة تحولت فيها عن الثورة الثقافية، تركز على الإستجابة القوية للتحول والتطوير والتحديث وصار البناء الاقتصادى مركز اهتمام شعبى قوى، وصار الإصلاح الشامل للتحديث، والانفتاح الكامل على العالم الخارجى، ودمج التحديث الصينى فى التيار العالمى، وتشكيل الثقافة الصينية تشكيلاً جديداً من خلال الفكر المبدع وقيام ثقافة التجديد.

الصين وتايوان:

والصين دولة متعددة القوميات، يقطن مساحتها التى تبلغ ٩,٦ مليون كم مربع، ٥٥ أقلية قومية، باعتبار أن قومية (هان) أكبر القوميات الصينية، الى تمثل ٩٣,٣% من عدد السكان الإجمالى البالغ ١,٣ مليار نسمة.

ويعتبر الاقتصاد الصينى من أعلى الاقتصادات العالمية نموا، فهى أول دولة مصدرة فى العالم، وثانى دولة مستوردة عالمياً أيضاً.

ولا تزال جمهورية الصين الشعبية تطالب بعودة جمهورية الصين (تايوان) إليها. وتايوان هى أكبر جزيرة فى الصين، تبلغ مساحتها ٣٥,٦٨٨كم مربع، وتقع على بعد ١٠٠ كيلو متر من ساحل مقاطعة فوجيان الواقعة فى جنوب شرق الصين، فرإليها أعضاء حزب الكوفتاج بزعامة تشانج كاى تشيك، بعد أن انتصر عليهم الشيوعيون عام ١٩٤٩ وأقاموا فيها نظاما سياسا واقتصاديا وثقافيا يختلف

عن النظام فى أنحاء جمهورية الصين الشعبية، وهى الآن أحد النمور الآسيوية الأربعة، وعاصمتها (تاييه).

جمهورية تايوان التاريخ والسياسة والاقتصاد:

أسست جمهورية الصين (تايوان) عام ١٩١٢، عقب ثورة أكتوبر ١٩١١، وكانت تعرف فى الخمسينيات والستينيات بالصين الوطنية، تمييزاً لها عن الصين الشيوعية، كما كانت تعرف بدولة تايوان.

وتواجه حكومة تايوان مطالب للاستقلال، منها مطالب الحزب المعارض داخلها، وضغوط جمهورية الصين الشعبية لتكون جزءاً منها.

والولايات المتحدة الأمريكية حليف رئيسى لجمهورية الصين (تايوان)، منذ قانون علاقات تايوان لعام ١٩٧٩، تزودها بالسلاح والعتاد. وقد أعلن الرئيس الأمريكى أوباما فى يناير ٢٠١٠ عن تدعيم تايوان بمعدات حربية بقيمة ٦,٤ بليون دولار، مما دفع جمهورية الصين الشعبية إلى التهديد بعقوبات اقتصادية لأمريكا.

والغالبية العظمى من سكان تايوان، ٩٥% ينحدرون من الهان الصينيين، وهم أيضا غالبية سكان جمهورية الصين الشعبية.

وقد انضمت تايوان إلى عضوية منظمة الأمم المتحدة، وظلت تشغل مقعد الصين فى مجلس الأمن حتى عام ١٩٧١، حيث قررت الجمعية العامة للأمم المتحدة أن تستبدل بها جمهورية الصين الشعبية.

أما من الناحية الاقصادية، فإن جمهورية الصين (تايوان) تعتبر من أسرع الدول نمواً صناعياً واقتصادياً، وأطلق عليها فى النصف الثانى من القرن العشرين اسم المعجزة الصينية، وهى- كما ذكرنا- أحد النمور الأربعة الآسيوية.

واعتباراً من عام ٢٠٠٨، بلغت استثمارات جمهورية الصين (تايوان) ١٥٠ مليار دولار أمريكى فى جمهورية الصين الشعبية، تقوم بها شركات تايوانية. وأيدت الورقة البيضاء لوزارة تكنولوجيا الصناعة ضرورة إقامة علاقات ثابته ومستمرة مع جمهورية الصين الشعبية.

والتعليم فى جمهورية الصين (تايوان)، يتضمن ست سنوات للتعليم الابتدائى، وثلاث سنوات للتعليم المتوسط، وثلاث سنوات للثانوى، ويحقق هذا النظام تقدما ملحوظا، من حيث احتلال تلاميذها مراتب متقدمة فى اختبارات التحصيل الدولية فى العلوم والرياضيات.

أما عن التعليم العالى، فإنه سار وفقا للنظام اليابانى حتى عام ١٩٤٥، حيث استبدل به نظام للتعليم العالى، يمزج بين النظامين الصينى والأمريكى.

وطبقاً للبيانات الرسمية للعام ٢٠١٠، هناك ١٥٠ مؤسسة معترفاً بها، بعضها حكومى والآخر خاص، تنقسم إلى أربعة مستويات: جامعات، وكليات ذات أربع سنوات دراسية، ومعاهد للتكنولوجيا والبوليتكنك تم تطوير كثير منها إلى جامعات، وكليات متوسطة.

وقد بدأ تنفيذ سياسات إصلاح التعليم العالى فى العام ١٩٩٤/ ١٩٩٥، بمنح مؤسساته استقلالاً اقتصاديا وأكاديميا، أكثر من ذى قبل عندما كانت وزارة التعليم تمارس سلطات مالية، وتتولى أمور المناهج وتعيينات أعضاء هيئة التدريس والإداريين، وهو ما يعنى مركزية إدارة التعليم العالى.

وبمقتضى هذا الاستقلال فإن الجامعات الوطنية لديها الآن إمكان زيادة ميزانياتها، وتوزيعها وفقا للبنود التى تحددها.

وتؤكد سياسات القبول بالتعليم العالى على ضرورة اجتياز الطلاب المتقدمين لاختبارات تنافسية، تديرها وزارة التعليم، ضمانا لتكافؤ الفرص، وحفاظ على مستوى المقبولين.

ولابد من أن نذكر أن عدداً من جامعات جمهورية الصين (تايوان)، قد احتل مراكز متقدمة بين أفضل مائتى جامعة فى آسيا، ومن ذلك جامعة تايوان الوطنية (NTU) فى المركز ٢٢، وجامعة شينج كونج الوطنية (NCKU) فى المركز ٣١، وجامعة تسنج هيو الوطنية (NTHU) فى المركز ٣٤، وجامعة يانج منج الوطنية (NYMU) فى المركز ٤١، وهكذا.

أما على مستوى العالم فقد جاءت جامعة تايوان الوطنية (NTU) في المركز ٩٤ بين أفضل مائة جامعة عام ٢٠٠٩.

وقد يكون مجدياً كذلك أن نذكر أن إعداد المعلم يتم في جامعات التربية، أو كليات التربية الوطنية، التي تحتل هذه المراكز المتقدمة عالمياً.

التعليم في الصين الشعبية:

أما في جمهورية الصين الشعبية، فقد وافق المؤتمر القومي للتعليم عام ١٩٨٥، على مناقشة خمسة مجالات رئيسية أقرتها اللجنة المركزية للحزب. وقد اهتم الإصلاح بأن يتم تخريج أفراد أكثر قدرة، وأن تقوم المحليات بمسئوليات تطوير التعليم الأساسي، وتنفيذ برنامج للتعليم الإلزامي مدته ٩ سنوات، وتحسين التعليم الثانوي بتطوير التعليم الفني والمهني، والتطوير التدريجي لمؤسسات التعليم العالي، والتوسع في الإدارة الذاتية واتخاذ القرار بها، ومنح الأجهزة الإدارية التشجيع والسلطة اللازمة لضمان تحقيق تقدم ملموس في الإصلاح التعليمي.

وقد نص قانون التعليم الإلزامي الذي بدأ تنفيذه في يوليو ١٩٨٦، على أن يصل مستوى هذا التعليم إلى المستوى العالمي، مع مراعاة الواقع القومي، وأن تكون مدته تسع سنوات، منها ٦ سنوات للمدرسة الابتدائية، ٣ سنوات للمدرسة الثانوية الدنيا. وأوجب القانون قيام الأقاليم والمحليات بوضع السياسات والخطط التنفيذية للإصلاح.

أما التعليم الثانوي، فإنه تعليم غير إلزامي مدته ثلاث سنوات تديره السلطات المحلية، ويضم المدارس الثانوية العامة، التي تؤدي إلى الجامعة أو الكليات التكنولوجية. ويلتحق به الطلاب الحاصلون على شهادة إتمام التعليم الإلزامي، بشرط اجتياز اختبار للقبول، وهو بالتالي تعليم انتقائي، مثله مثل التعليم الجامعي في الصين.

كما صدر قانون التعليم المهني عام ١٩٩٦. ويضم التعليم المهني المدارس الثانوية المهنية، والمدارس المهنية العليا، ومراكز الإعداد للوظائف، ومعاهد

التدريب الاجتماعى. ويسعى التعليم المهنى إلى إعداد عمالة ماهرة تستجيب للتقدم المعرفى العولمى.

التعليم العالى فى الصين الشعبية:

ويشهد التعليم العالى اهتماما كبيراً لتحسين نظامه، من خلال استراتيجيات للإصلاح، وقد تم إنشاء جامعات صناعية وكليات متخصصة، وإنشاء معاهد لتخصصات جديدة فى الأتمتة والطاقة الذرية ومصادر الطاقة، والفيزياء النووية وعلوم الحاسب، وكيمياء البوليميرات، وفيزياء البوليمرات، والفيزياء الحيوية.

وقد اتخذت الحكومة الصينية قراراً عام ١٩٧٧ فى عهد دنج زياوبنج رئيس الدولة بأن تطبق مؤسسات التعليم العالى امتحانا قوميا للقبول، كان له تأثيره على تطوير التعليم العالى، ويعتبر نقلة تاريخية هامة لهذا التعليم.

وبدأت سلسلة من الإصلاحات الكبرى فى الثمانينيات، حققت بعض الآثار الإيجابية البطيئة.

وعندما شعرت الدولة بأن مؤسسات التعليم العالى بحاجة إلى مرونة أكبر واستقلال مالى وأكاديمى، لتقدم تعليما يلبى احتياجات المجتمع، وضعت سياسات للإصلاح البنيوى ذات ركائز خمسة، هى:

١- توفير المتطلبات اللوجيستية للتعليم العالى.

٢- إصلاح إدارة التعليم العالى وطنياً.

٣- تحسين الاستثمارات.

٤- تعيين أعضاء هيئة تدريس ذوى كفاءات عالية.

٥- الإدارة الذاتية لمؤسسات التعليم العالى.

وبدأت الدولة الصينية فى عام ١٩٩٣ تنفيذ مشروع إنشاء مائة جامعة متميزة عالمياً، لتحقيق مكانة أكبر للصين فى الاقتصاد العالمى، عن طريق تحسين التعليم وتطوير البحث العلمى، بما يحقق زيادة الإنتاجية.

وأخذت الدولة تسير خطوات أبعد في التطوير، عندما خططت لأن تكون الجامعات بدءا من عام ١٩٩٨ ذات مستوى عالمى World-Class، رغم الزيادة الهائلة فى أعداد مؤسسات التعليم العالى وأعداد المقيدين به.

ويكفى أن نذكر أنه فى عام ٢٠٠٢ كان هناك حوالى ألفى مؤسسة للتعليم العالى فى جمهورية الصين الشعبية، بلغ عدد المقيدين بها حوالى ١١,٣ مليون طالب. أما فى عام ٢٠٠٥، فقد تضاعفت أعداد مؤسسات التعليم العالى إلى أربعة آلاف مؤسسة بلغ عدد المقيدين بها ١٥ مليون طالب. وهذا يبين التوجه نحو زيادة أعداد الجامعات والكليات والمعاهد بنسب أعلى من زيادة القيد بها.

ونذكر أن جامعات الصين الشعبية قد احتلت مراتب متقدمة بين الجامعات الآسيوية والعالمية. إذ إنه على مستوى أفضل مائتى جامعة فى آسيا جاءت جامعة بكين فى المركز الثانى عشر، وجامعة فيودان فى المركز الرابع والعشرين، وجامعة الصين للعلوم والتكنولوجيا فى المركز الخامس والعشرين. هذا فضلا عن احتلال جامعة هونج كونج للمركز الأول، تليها جامعة هونج كونج للعلوم والتكنولوجيا، ثم جاءت الجامعة الصينية فى هونج كونج فىالمركز الرابع آسيويا.

أما على مستوى العالم، فقد احتلت جامعة هونج كونج المركز الرابع والعشرين، وجامعة هونج كونج للعلوم والتكنولوجيا للمركز الخامس والثلاثين والجامعة الصينية فى هونج كونج فى المركز السادس والأربعين. كما جاءت جامعة تسنج هو الصينية فى المركز التاسع والأربعين، وجامعة بكين فى المركز الثانى والخمسين بين أفضل مائة جامعة.

تكوين المعلم فى الصين:

ثمة اختلاف واضح فى مستوى إعداد المعلم بين الصينيتين، الصين (تايوان) والصين الشعبية، إذ تختلف مؤسسات إعداد المعلم فى جمهورية الصين الشعبية باختلاف المرحلة التعليمية، على حين يعد جميع المعلمين فى جمهورية الصين (تايوان) على مستوى التعليم العالى.

ونبدأ بجمهورية الصين الشعبية، حيث نقرر بأن القوى البشرية الضخمة من المعلمين، تعد الأكبر حجما على مستوى العالم، فهناك أكثر من مائتين وخمسين مؤسسة لإعداد المعلمين على مستويات متنوعة. وهناك نوعان من المعلمين، حسب المصدر الذى يدفع أجور المعلمين. الأول هو المعلم الذى يتقاضى أجره من الدولة Gongban (State- Paid) وينظر إليه كموظف عام، أجره يعادل ما يتقاضاه غيره من الموظفين العموميين. والثانى هو المعلم الذى يتقاضى أجره من المحليات Minbon (Community- Paid) ، حيث تتولى السلطات المحلية دفع مرتبه، ويعتمد هذا الأجر على الأحوال الاقتصادية للسلطات المحلية.

وتشرف الدولة الصينية الشعبية مباشرة من خلاله لجنة الدولة للتربية SEC، على إعداد المعلمين. ويعتبر مكتب إعداد المعلمين أحد المكاتب الثلاثة والعشرين لهذه اللجنة، وهو المسئول المباشر عن وضع السياسات والإشراف على تطوير نظام إعداد المعلم، من ناحية الأهدف والبرامج والمناهج، وتعيين المعلمين ووضع معايير الاعتماد.

وهذا المكتب أيضا يدير مباشرة، جامعات النورمال Normal Universities فى بكين، وشرق الصين، ووسطها، والشمال الشرقى، والجنوب الغربى وشانكسى. كما تقوم مكاتب التعليم ولجان التعليم بالبلديات والمحليات بالإشراف على مؤسسات إعداد المعلم.

ويشمل نظام تكوين المعلم، إعداده قبل الخدمة، وتدريبه فى أثناء الخدمة. ويتم إعداد المعلم قبل الخدمة فى كليات المعلمين، والمعاهد المتخصصة للتربية، التى تتمتع بخصائص وسمات مميزة لها.

وتنقسم نظم إعداد المعلم قبل الخدمة إلى مستويات، المستوى الأقل لإعداد المعلمين لرياض الأطفال والمدارس الابتدائية، ويتمثل هذا المستوى فى المدارس الثانوية للمعلمين التى تقبل طلابها من بين خريجى المدارس المتوسطة. وترجع نشأة هذه المدارس إلى عام ١٨٩٧، وتأثرت بالنموذجين اليابانى والألمانى.

وبدأت الدولة تنشئ المستوى الثانى عام ١٩٥٣، كنظام جديد لإعداد المعلم فى جامعات النورمال وكليات التربية فى المدن والأقاليم، والكليات الصغرى.

وتتحدد نوعية البرامج المقدمة لإعداد المعلمين قبل الخدمة والمناهج والمقررات على المستوى المركزى، من خلال لجنة الدولة للتربية SEC، التى تضع إطار عمل البرنامج والمناهج لجميع مؤسسات إعداد المعلم، وعدد ساعات التدريس، وتحديد المواد التعليمية، وفى مقدمتها الكتب المقررة للطلاب.

تكوين معلم المدرسة الابتدائية ورياض الأطفال:

ويتم هذا الإعداد فى المدارس الثانوية للمعلمين، التى تهدف أساسيا إلى إعداد معلمى التعليم الابتدائى ومعلم ما قبل المدرسة. وتقبل هذه المدارس طلابها من بين خريجى المدارس المتوسطة، لدراسة برنامج إما مدته ثلاث سنوات، وإما أربع سنوات فى بعض المدارس.

ويتكون البرنامج الدراسى بهذه المدارس من أربعة مكونات، هى:

١- المكون الإجبارى؛ ويتضمن التربية الأساسية والأيديولوجية، واللغة الصينية، وطرق تدريس هذه اللغة بالمدارس الابتدائية، والرياضيات وطرق تدريسها، والفيزياء والكيمياء والتاريخ الطبيعى، والتاريخ والجغرافيا وعلم النفس والتربية وطرق التدريس بالمدرسة الابتدائية، والوسائط السمعية البصرية، والتربية الرياضية والموسيقى والفنون الجميلة ومهارات العمل، والتطبيقات العملية للحاسب الآلى.

٢- المكون الاختيارى: ويتنوع حسب احتياجات كل إقليم، ويشمل هذا المكون غالبا مقررات تساعد على توسيع وتعميق معرفة الطالب/ المعلم، وإشباع ميول الطلاب واستعدادتهم. هذا بجانب مقررات مهنية وتقنية تلبى المتطلبات الإقليمية والمحلية.

٣- المكون التدريبى العملى: ويشمل هذا المكون زيارات للمدارس الابتدائية والقيام بدراسات مسحية فى هذه المدارس، والتدريس داخل الفصول بإشراف المدرسة.

٤- مكون الأنشطة خارج المنهج: ويهدف هذا المكون إلى تحسين تدريس العلوم والتكنولوجيا، والفنون والتربية الرياضية، من خلال دراسات نظرية، وأنشطة عملية.

كما تقوم هذه المدارس بإعداد معلمى التربية الخاصة للمدارس الابتدائية. وتقدم المدارس الثانوية لمعلمى التربية الخاصة، برنامج إعداد معلمى ضعاف السمع والصم، وبرنامج إعداد معلمى المكفوفين، وبرنامج إعداد معلمى المتأخرين عقلياً.

وتقبل هذه المدارس، مثل غيرها من المدارس الثانوية للمعلمين الطلاب الناجحين فى نهاية المدارس المتوسطة، للدراسة بها لمدة ثلاث أو أربع سنوات. ويتكون برنامجها من مكونات أربعة، هى المكون الإجبارى، والمكون الاختيارى، والمكون التدريبى الميدانى، ومكون الأنشطة على النحو السالف ذكره، مع اختلافات تخصصية. وتتضمن المقررات الاختيارية مقررات فى التربية الخاصة تختلف من برنامج تخصصى إلى آخر.

وهناك بجانب ذلك برامج إعداد المعلم للأقليات العرقية، حيث يوجد بالصين عدد من الأعراق، تبلغ ٥٦ نوعاً، عدد أفرادها ١٠٨ مليون نسمة، بما يعادل حوالى ٩% من إجمال عدد السكان فى جمهورية الصين الشعبية.

وتشجع الدولة التوسع فى إعداد معلمى الأقليات لتطوير تعليمهم فى أقاليم الصين الشعبية، من خلال المدارس الثانوية للمعلمين، وكليات التربية. كمايتم التوسع فى مراكز إعداد المعلمين فى الشمال الشرقى والجنوب الغربى للتركيز على إعداد معلمى الأقليات، ومعلمى اللغة الإنجليزية للتدريس لهم.

تكوين معلمى التعليم الثانوى:

وتقوم مؤسسات التعليم العالى فى الصين بإعداد معلمى المدارس الثانوية، متمثلة فى جامعات المعلمين Normal Universities ، ومعاهد إعداد المعلمين، وكليات المعلمين، وفق برامج مدتها أربع سنوات لمعلمى المدارس الثانوية العليا. وبرامج تتراوح مدتها بين عامين إلى ثلاثة أعوام لمدرسى المدارس الثانوية الدنيا

(المتوسطة) وتتنوع تخصصات البرامج المقدمة من كلية أو معهد أو جامعة إلى أخرى.

وسنعرض فيما يلى بعض النماذج من جامعات متنوعة فى جمهورية الصين الشعبية.

١- جامعة النورمال فى بكين Beijing Normal University

أسست الجامعة عام ١٩٠٢ تحت اسم كلية التربية بمبادرة من إمبراطور كنج دیناستى Qing Dynasty بعد ما يسمى بإصلاح المائة يوم Hundred Days Reform عام ١٨٩٨، وأعيدت تسمية كلية التربية باسم The Capital Metropolitan School Surpreme Teacher Training ثم انفصلت جامعة مترو بوليتان العاصمة لتصير جامعة بكين. وبعد الثورة، سميت باسم كلية بكين للمعلمين عام ١٩١٢، ثم جامعة بكين للمعلمين عام ١٩٢٣ كأول جامعة للمعلمين فى الصين، وضمت إليها كلية المعلمات عام ١٩٣١.

ونظراً لمكانة هذه الجامعة، فقد صارت ضمن المشروع ٢١١، Project 211، الذى تبنته الدولة ليضم ١٠٦ جامعة للقرن الحادى والعشرين، اعتباراً من عام ١٩٩٥، بهدف تطويرها لتكون الجامعات الصفوة عالية المستوى، للإسهام فى تنفيذ استراتيجيات التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وهذا يعنى أن تحقق هذه الجامعات المستويات المعيارية العالمية العلمية والتكنولوجية، وتقدم برامج متنوعة.

وقد ترتب على الزيارة الخاصة لرئيس الوزراء للجامعة فى مايو ٢٠٠٦، قيام الحكومة بتنفيذ سياسة Free-Waiver لبرامج إعداد المعلم فى ست جامعات للمعلمين، من بينها هذه الجامعة، تحت إشراف وزارة التعليم.

وتقدم الجامعة برامج على مستوى الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) ودرجة الماجستير والدكتوراه، ويدرس بها حوالى ٢٨ ألف طالب عام ٢٠٠٩، منهم ٨٠٠٠ طالب بالدرجة الجامعية الأولى، ٨٠٠٠ طالب بالدراسات العليا، ١٠,٠٠٠ طالب ببرامج تعليم الكبار (البكالوريوس والدبلوم)، ٢٠٠٠ طالب من الأجانب.

كليات الجامعة:

وجامعة النورمال ببكين، هى الآن، جامعة شاملة، وتضم العديد من الكليات والمدارس العليا والأقسام، هى:

- كلية اللغة والثقافة الصينية.
- مدرسة اللغة والأدب الصنيني.
- مدرسة التاريخ.
- مدرسة الفلسفة وعلم الاجتماع.
- مدرسة القانون.
- مدرسة الاقتصاد وإدارة الأعمال.
- كلية التربية.
- كلية اللغات الأجنبية والآداب.
- كلية الفنون والاتصال.
- كلية علوم الرياضيات.
- قسم الفيزياء.
- كلية الكيمياء.
- قسم الفلك.
- كلية علوم المعلومات والتكنولوجيا.
- كلية تكنولوجيا التعليم.
- كلية علوم الحياة.
- مدرسة علم النفس.
- مدرسة الجغرافيا.
- كلية علوم المياه.
- مدرسة البيئة.
- كلية علوم الموارد والتكنولوجيا.
- معهد اقتصاديات التعليم.
- مدرسة الإدارة.
- كلية الإدارة التعليمية.
- مدرسة التربية البدنية وعلوم الرياضة.
- معهد التعليم العالى.
- كلية التعليم المستمر وإعداد المعلم.

ويتبين مما سبق وجود العديد من الكليات التربوية، هى كلية التربية، وكلية التعليم المستمر وتدريب المعلم، وكلية الإدارة التعليمية، وكلية تكنولوجيا التعليم ومعهد اقتصاديات التعليم، ومعهد التعليم العالى. وسنتناول بعض هذه الكليات فيما يلى:

١- كلية التربية:

تضم الكلية أربعة أقسام علمية، وثمانية معاهد ومركزين للبحوث، هى:

- قسم التربية.

- قسم اقتصاديات التعليم والإدارة.
- قسم تربية الطفولة المبكرة.
- قسم التربية الخاصة.
- معهد التربية الدولية والمقارنة.
- معهد العلوم التربوية.
- معهد قوانين وسياسات التعليم.
- معهد التعليم العالى.
- معهد إعداد المعلم.
- معهد الإرشاد والتوجيه المدرسى.
- معهد التحسين المدرسى.
- مركز المسح التربوى وتحليل البيانات.
- مركز بحوث التربية الخاصة.

وقد بدأت الكلية تقدم برامج دراسية منذ عام ١٩٠٢، وهى الآن تقدم برامج للبكالوريوس والماجستير والدكتوراه فى خمس عشرة تخصصاً.

أما على مستوى البكالوريوس، فإن الكلية تقدم أربعة برامج، هى:

أ – برنامج البكالوريوس فى التربية.

ب – برنامج البكالوريوس فى شئون الإدارة العامة.

جـ – برنامج البكالوريوس فى التربية قبل المدرسة.

د – برنامج البكالوريوس فى التربية الخاصة.

ومدة الدراسة للحصول على البكالوريوس أربع سنوات.

وأما على مستوى الدراسات العليا، الماجستير والدكتوراه، فهناك مجالات للدراسة والبحوث فى أصول التربية، والتربية المقارنة، واقتصاديات التربية وإدارة التعليم، وتاريخ التربية.

ويتضمن برنامج الدراسة لإعداد المعلم خمسة مكونات رئيسية، هي مقررات تأسيسية تشمل البيداجوجيا وعلم النفس والفلسفة وتاريخ التربية وعلم الاجتماع، ومقررات تخصصية، تتضمن دراسة التخصص الأكاديمي الذى يدرسه الطالب المعلم، ومقررات تطبيقية مثل الحاسب الآلى والأنشطة خارج المنهج والإرشاد التربوى، ثم التدريب الميدانى بمعدل أسبوعين فى الفرقة الثالثة وستة أسابيع فى الفرق الرابعة.

ويهتم الحزب الشيوعى الصينى بالتأكيد على التوجيه السياسى والأيديولوجى للمعلم، الذى يكون شخصا ذا ثقافة موجهة نحو المثل العليا المطلوبة، والأخلاق والضبط والربط والإحساس بالمسئولية كمرب، وهندسة الروح البشرية. وهذا يؤكد الخصوصية الثقافية وانعكاساتها على إعداد المعلم، والبصمة الأيديولوجية الواضحة على البرامج المقدمة.

٢- كلية الإدارة التعليمية:

أسست هذه الكلية عام ١٩٨١، ككلية رائدة فى مجال تخصصى يتوقف عليه كثيراً تطوير التعليم، من خلال السياسات والخطط والبرامج.

وقد حرصت الكلية على أن تقيم علاقات وشراكات قوية مع وزارة التعليم، والإدارات التعليمية والمدارس، إلى درجة أن وزارة التعليم لها تمثيل قوى فى إدارة الكلية، وهى التى تقدم لها القيادة وتحدد الاحتياجات البحثية.

ولذلك تحددت رسالة الكلية فى:

أ – أن تصير كلية رائدة دوليا فى مجال دراسة الإدارة والسياسات التعليمية.

ب – أن تنتج معرفة وفهما فى مجالات إدارة التعليم وسياساته.

جـ – أن تتبنى القيادات التعليمية العليا، ومديرى المدارس، لتسهم بفاعلية فى إصلاح الممارسات التعليمية.

د – أن تزاوج بين النظرية والتطبيق من خلال البحوث والتدريب والاستشارات.

وتعتبر هذه الكلية بمثابة مركز تدريب مديرى المدارس والمركز الوطنى لتدريب القيادات فى شمال الصين، وتضم الكلية:

أ – معهد التنمية التعليمية.

ب – معهد اقتصاديات التعليم.

جـ – معهد القيادة والإدارة فى التعليم.

د – قسم التدريب.

هـ – قسم بحوث التعليم.

و – قسم التبادل الدولى والمكتبة.

وتقدم الكلية برنامجين للماجستير فى إدار التعليم واقتصادياته، وإدارة التعليم العالى، وبرنامجين للدكتوراه فى ذات التخصصين.

كما تقدم الكلية برامج للتدريب فى أثناء الخدمة، للإداريين بالتعليم، ومديرى المدارس الابتدائية والثانوية فى الصين، بما فى ذلك هونج كونج ومكاو، وبرامج فى إدارة التعليم العالى.

ويظهر مما سبق أن هذه الكلية لا تقدم برامج للدرجة الجامعية الأولى، وأن مهمتها، القيام بالبحوث العلمية فى ميدان التربية والتعليم، وتقديم برامج للدراسات العليا، ماجستير ودكتوراه، وكذلك القيام بتقديم برامج للتدريب فى أثناء الخدمة لرجال الإدارة المدرسية والتعليمية، على مستوى التعليم قبل الجامعى والتعليم العالى.

٣- كلية تكنولوجيا التعليم:

وقد أنشئت هذه الكلية عام ٢٠٠٤ من منطلق تعاظم دور تكنولوجيا التعليم كتخصص بينى يجمع تخصصات تكنولجيا المعلومات والاتصالات وتخصصات طرق التدريس والمناهج وعلم النفس وغيرها، معبراً عن تراكم معرفى هائل ومستحدثات تكنولوجية، صارت ركيزة للعمل التربوى والتجديد التعليمى.

وتسعى الكلية إلى تحقيق إنجازات فى نظم تصميم التعليم وتطوير المناهج، وتطبيقات الحاسوب التعليمية والمعرفة العلمية والهندسية، والتعليم من بعد والتعليم التقنى والمهنى.

وبدأ منذ عام ١٩٨٥ تقديم برنامج البكالوريوس فى تكنولوجيا التعليم فى الجامعة، كا تم تقديم برنامج الدكتوراه عام ١٩٩٣، إلى أن أنشئت هذه الكلية.

وتضم الكلية قسمين علميين، هما قسم التكنولوجيا التعليمية، وقسم هندسة المعلومات التربوية. كما تضم المركز التجريبى لتكنولوجيا التعليم، فضلاً عن معامل للشبكات والوسائط التفاعلية والتعلم من بعد.

وتتنوع مجالات البحث العلمى التربوى بالكلية، من خلال مشروع وزارة التعليم مع مركز البحوث بالكلية، وهو يعكس التلاحم بين الفكر والممارسة الميدانية، ويبين أهمية الربط بين الدراسة الجامعية والبحوث من ناحية ومجال التعليم من ناحية أخرى. وهو فى نظرنا أيضا يعكس اهتمام القائمين على أمر الممارسة التعليمية بتدعيم التعليم العالى مباشرة من خلال مثل هذا المشروع، والإفادة من مخرجاته لتطوير الأداء التعليمى.

وكما ذكرنا من قبل هناك برنامج واحد على مستوى البكالوريوس فى تكنولوجيا التعليم، يتضمن تخصصين، هما:

أ – تكنولوجيا التعليم: تصميم التدريس وتطوير المناهج.

ب – هندسة المعلومات التربوية.

ومدة الدراسة بهذا البرنامج ٤ سنوات دراسية، يدرس فيها الطلاب ١٦٥ ساعة معتمدة، للحصول على بكالوريوس العلوم.

ويركز تخصص تصميم التدريس وتطوير المناهج، على القدرة على حل المشكلات التعليمية والمدرسية، من خلال بيئة تكنولوجيا المعلومات.

كما يركز تخصص هندسة المعلومات التربوية على مهارات تنمية تكنولوجيات جديدة ، وكذلك تطوير مصادر تحسين التعليم والتعلم.

وتتنوع تخصصات الماجستير والدكتوراه لتشمل، النظرية الأساسية للتعلم من بعد، والتعلم التعاونى المدعم بالحاسوب، والتقدم المتكامل للمعلومات التربوية الإقليمية، والبحوث والتطوير في وسائط المعرفة، وبيئة البحوث الذكية، والتدريس الإبداعى والتعلم من خلال بيئة تكنولوجيا المعلومات وغير ذلك.

٤- كلية التعليم المستمر وتدريب المعلمين:

أسست هذه الكلية عام ٢٠٠٤، لتضم أربع مدارس بالجامعة، هى: مدرسة التعليم المستمر، ومدرسة شبكة العمل التربوية، ومدرسة تدريب المعلمين ومدرسة التعليم المهنى العالى والتعليم التكنولوجي.

وتتولى هذه الكلية القيام بتقديم برامج التعليم المستمر، والتعليم الحديث من بعد، وتدريب المعلمين.

وتتنوع البرامج التى تقدمها الكلية، فى أشكال تعليمية ومستويات متنوعة، تشمل التعليم بالمراسلة، والدراسة المسائية، والتعليم الشبكى، والتعلم التقليدى وجها لوجه، والتعليم الأكاديمى على مستوى البكالوريوس والماجستير، وأنواع عديدة من برامج التدريب.

وقد أنشأت الكلية سبعين مركزا للتعلم الإلكترونى، و١٧ موقعاً للمراسلة فى أنحاء البلاد، وعدداً من المعاهد المعاونة لوزارة التعليم الصينية، من أهمها:

أ – مركز تنمية أعضاء هيئة تدريس الكليات والتبادل فى بكين.

ب- المركز القومى لاعتماد مؤهلات المعلمين.

جـ – القاعدة الوطنية لتدريب معلمى التعليم المهنى.

التنمية المهنية للمعلمين بالجامعة:

ويهمنا هنا التوقف عند مهام هذه الكلية فى مجال تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة فى الصين من حيث:

إدارة التدريب:

تتولى الكلية من خلال قسم التدريب تخطيط وتنفيذ برامج تدريبية قصيرة المدى لاتؤدى للحصول على درجات علمية، وتصميم برامج للتعليم غير النظامى والتدريب. كما تقوم بالتعاون القومى فى مجالات التدريب وبرامج رفع مستوى التأهيل، والتعاقد لتقديم برامج خارج الحدود فى سنغافورة وتايلاند وغيرها، وتقديم برامج متنوعة للمعلمين غير المؤهلين قبل ممارسة الخدمة، وبرامج فى مجال الإدارة التعليمية والمدرسية، وتنظيم تنفيذ الاختبارات المختلفة.

أشكال وأنماط التدريب:

وتقوم الكلية بتقديم أشكال متنوعة للتدريب، منها تدريب الخبراء والدارسين القائم على المحاضرة، والسيمنارات، وزيارات المدارس النموذجية والتدريب الفدرى والجماعى، وتدريب الأقران وغير ذلك.

مدة التدريب:

تقدم الكلية برامج تدريب مختلفة على مدار العام، تشمل برامج قصيرة المدى، من أسبوع إلى ثلاثة أسابيع، وبرامج متوسطة المدى من أربعة أسابيع إلى ١٢ أسبوعا، وبرامج طويلة المدى من أربعة إلى أربعة وعشرين شهراً.

أماكن التدريب:

تقوم الكلية بتقديم برامجها التدريبية إما داخل الجامعة، وإما فى معهد التعليم المستمر وتدريب المعلمين، وإما فى الأماكن التى تناسب طالبى التدريب.

شهادة التدريب:

تمنح الجامعة الناجحين فى الامتحانات التى تعقد فى نهاية كل برنامج تدريبى شهادة بحضور التدريب واجتيازه.

وهكذا نرى دور الجامعة ممثلة فى هذه الكلية فى التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وعدم توقف دورها عند تقديم برامج للإعداد قبل الخدمة.

أبرز ملامح تكوين المعلم ومؤسساته فى الصين:

ويحدد جيومنج يوان Gu Ming – Yuan رئـيس الأكاديميـة الصـينية للتربية، أبرز ملامح التحول فى تكوين المعلم – إعداداً وتدريباً – فـى جمهوريـة الصين الشعبية فيما يلى:

١ – التحول من الإعداد التقليدى (النورمال) إلى تربية المعلم:

Transition From the Traditional Normal Education to The Teacher Education.

وهذا يعنى أن النموذج الجديد لإعداد المعلم، انتقل إلى مرحلة تربية المعلم، بما يحققه من تكامل بين إعداد المعلم قبل الخدمة مع تدريبه وتنميته المهنيـة فـى أثنائها. وقد كان الوضع سلفا إعداد المعلم قبل الخدمة بحصوله على شـهادة مـن مدارس النورمال أو الجامعات من ناحية وتولى الإدارة التعليمية عملية التـدريب فى أثناء الخدمة بشكل منفصل، قد يكون فى مؤسسات تربويـة، ودون أن تكـون هناك وحدة أو تكامل على عكس الحال الآن من حيث تكامل مكونى تكوين المعلـم وتحقيق مفهوم التمهين، الذى صار أساسيا للتكوين.

٢ – التحول من النظام المغلق لتعليم النورمال إلى النظام المفتوح لتربية المعلم:

Transition From Closed System of Normal Education to Open System of Teacher Education

إذ يقوم النظام الآن ومستقبلاً ليس بإعدادهم فى جامعات وكليات، بل أيضا فى جامعات مؤهلة لإعداد المعلمين، وهذا التحول يقوم على أسس، هى:

أ – أن وظيفة المعلم يجب أن تكون لها جاذبية اجتماعية، وأن الشباب يحبـون أن يكونوا معلمين.

ب – أن نمو ميادين الاقتصاد يتطلب موارد بشرية، ولذا فإن جامعـات وكليـات تكوين المعلم بحاجة إلى زيادة المقررات والمواد الثقافية غير التخصصية والمهنية.

جـ – أن تلبية الطلب على المعلمين ينبغي ألا يتوقف عند إعدادهم، بل يؤكد على الجودة. ويندرج تحت هذا التحول أيضا، الانتقال من النظام القـائم ذى المراحـل الثلاث لإعداد المعلمين على أساس المدارس التى يعلمون بها: ابتـدائى/ متوسـط/

ثانوى، إلى نظام جديد تختفى فيه تدريجيا مدارس النورمال، بحيث يتم تربية معلمى المدارس الابتدائية والمتوسطة فى جامعات تربية المعلم على مستوى الدرجة الجامعية الأولى.

أما إعداد معلمى التعليم الثانوى فإنه يتم على مستوى الدراسات العليا، الأمر الذى جعل لجنة الدرجات الأكاديمية لمجلس الدولة، تضع نظاما جديداً سمى: درجة الماجستير التربوى فى تدريس مادة Educational Master Degree in Subject Teaching ، وهذه الماجستير ذات طبيعة ومتطلبات خاصة، من أهمها:

أ – أنها درجة مهنية ووظيفية وتأهيلية، تختلف عن الدرجات الأكاديمية العامة، بمعنى أنها تطبيقية، مثل ماجستير إدارة الأعمال MBA.

ب– أن الالتحاق بها يتطلب وجود خبرة عملية لمن يريد الالتحاق بها.

جـ – أن فلسفة برنامج الدرجة ومحتواه، لا يجب أن يوضع على أساس المقررات، ولكن على أساس متطلبات المهنة، وأنه لذلك يجب أن يركز على التدريب وليس البحث.

وقد لقى هذا التحول إقبالاً كبيراً منذ إدخاله عام ١٩٩٧ من المعلمين العاملين بالتعليم.

وهذا كله أساس لتمهين نظام تربية المعلم، وأن يكون له وضعه الاجتماعى كمهنة، يدخلها الذين يمتلكون القدرة عليها والراغبون للعمل بها، والمعدون إعداداً مهنياً، وأن يستمروا فى التنمية المهنية لها.

نظام تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة فى جمهورية الصين الشعبية:

وأما عن تدريب المعلمين، وهو التدريب الذى يقدم للمعلمين على رأس العمل لمساعدتهم على تحسين أدائهم المهنى، فإنه ينقسم إلى نوعين، النوع الأول يقدم لغير الحاصلين على شهادات مؤهلة للتدريس، وأيضا لرفع مستوى المعلمين الحاصلين على مؤهلات معتمدة. أما النوع الثانى فيمثل الشكل الرئيسى لتدريب معلمى التعليم الابتدائى والثانوى كتعليم مستمر، وفقا لنظام التعليم المستمر للمعلمين

الصادر عام ١٩٩٩، تلبية لاحتياجات هؤلاء المعلمين، وكذلك لتوجيه المعلمين الجدد خلال فترة تدريبهم قبل الممارسة الرسمية للعمل على المهارات الأساسية للوظيفة.

وهناك أربعة نماذج رئيسية للتدريب، هى:

أ – تدريب الجامعات والكليات:

وقد تمت إتاحة برامج التدريب بشكل متزايد منذ الثمانينيات فى الجامعات والكليات، لتلبية الحاجة لتدريب منظومى على المنهجيات وطرق التدريس الحديثة. وهناك مشروعات تعاون دولى لتدريب معلمى اللغة الإنجليزية، مع هيئات متعددة كالمجلس البريطانى وغيره.

ب– التدريب داخل المدارس:

وتقدم معظم المدارس، وبخاصة فى المدن برامج للتدريب فى أثناء الخدمة للمعلمين العاملين بها بانتظام، على المهارات الأساسية والتخطيط التعاونى للدروس، والملاحظة بالمشاركة واستخدام التكنولوجيا فى التدريس.

جـ – تدريب المعلمين إقليمياً:

إذ يقدم التدريب فى هذا المستوى، فى الأمور الخاصة بالكتب المدرسية، والتدريب على المهارات العلمية. وتتم دعوة معلمين ذوى خبرات طويلة لتقديم نماذج لتنفيذ الدروس وتخطيطها.

د – التدريب من بعد للمعلمين فى مدارس الريف:

ويعد هذا النموذج من التدريب ذا أهمية للمعلمين فى الريف الصينى، الذين قد يصعب تجميعهم أو سفرهم لمراكز التدريب.

٤-تكوين المعلم فى هونج كونج ومؤسساته:

تقع هونج كونج على الساحل الجنوبى للصين، على بحر الصين الجنوبى، وتبلغ مساحتها ١١٠٤ كيلو مترات مربعة يعيش فيه ٧ ملايين نسمة مما يجعلها من أعلى الكثافات السكانية فى العالم. وتبلغ نسبة السكان من أصل صينى ٩٥%،

والباقون من أصول أخرى، ويمثل السكان الصينيون أعلى نسبة من السكان الأصليين.

احتلت بريطانيا العظمى هونج كونج فى يناير ١٨٤١، إثر رفض سلطات الصين إبان حرب الأفيون الأولى عام ١٨٣٩ استيراد الأفيون وتوقيع اتفاق بإيقاف إطلاق النار بين بريطانيا والصين. كما استطاعت بريطانيا إبان حرب الأفيون الثانية ضم أجزاء أخرى من الصين وبخاصة جزيرة لانتيو ، عرفت جميعها بالأراضى الجديدة. وصارت هونج كونج فى النصف الأول، وهى تحت الاحتلال البريطانى ميناء حراً. وقد أدخلت بريطانيا نظامها التعليمى فى هونج كونج، وقد حققت هونج كونج فى الخمسينيات من القرن العشرين نهضة صناعية كبرى وسريعة وكانت مصدراً كبيراً للمنسوجات وغيرها من الصناعات، مما أدى إلى ارتفاع هائل فى مستوى معيشة سكانها. ومع النهضة الصناعية للصين الشعبية، وبخاصة فى الجنوب بدأ التفوق الصناعى لهونج كونج يقل، لكن مع تحول كبير لصناعات الخدمات، محققا معدلات عالية من النمو فى الثمانينيات والتسعينيات الماضية.

وعندما أعادت المملكة المتحدة تصنيف هونج كونج كأراض مستقلة بدلا من محتلة، عقدت جلسات محادثات بريطانية صينية لمناقشة القضية، انتهت بصدور إعلان البلدين تصير بمقتضاه هونج كونج جزءاً من جمهورية الصين الشعبية عام ١٩٩٧، وهو ما تحقق بالفعل، منهياً احتلالاً استمر ١٥٦ عاماً.

وقد تم الاتفاق فعلاً على أن يكون الحكم فى هونج كونج كإقليم إدارى ذى طبيعة مستقلة، محتفظاً بقوانينه، لمدة لا تقل عن ٥٠ عاماً. ، ولها عملتها الخاصة، وهى دولار هونج كونج.

وتعد هونج كونج الآن مركزا ماليا عالميا هاماً، ويبلغ الناتج القومى الإجمالى له حوالى ٣٠٠ مليار دولار أمريكى، وحجم تبادل تجارى عالمى يبلغ حوالى ٢,٥ تريليون دولار تقريباً.

ويمكن القول الآن أنه طبقا للإعلان البريطانى الصينى السالف ذكره، وكما قلنا، فإن هونج كونج إقليم ذو درجة عالية من الاستقلال، يعد منطقة إدارية خاصة، باستثناء شئون الدفاع والعلاقات الخارجية. ويحتفظ الإقليم بنظامه الرأسمالى الاقتصادى الخاص، وضمان حقوق المواطنين القاطنين به وحرياتهم، وتضمن التعديل الدستورى لهونج كونج عام ١٩٩٠ ذلك كله. وصارت جمهورية الصين الشعبية بعد عودة هونج كونج لأحضانها بلداً واحدة ونظامين اثنين.

التعليم فى هونج كونج:

أما عن نظام التعليم فى هونج كونج، فكما ذكرنا، كان النظام البريطانى هو النموذج المتبع، رغم وجود نظام تعليمى عالمى بها. وقد اتبعت حكومتها- لاحظ ذلك وأنه فى ظل الاحتلال البريطانى- سياسة تجعل اللغة القومية، وهى الكانتونيز Cantonese لغة التعليم، مع تعليم اللغتين الصينية والإنجليزية.

ويتكون السلم التعليمى من ثلاث سنوات لرياض الأطفال، ثم التعليم الإلزامى، فى المدارس الابتدائية لمدة ٦ سنوات، والمدارس المتوسطة لمدة سنتين، ثم اعتباراً من عام ٢٠٠٩، صارت المدرسة الثانوية مدرسة إلزامية أيضا، يؤدى الطالب بعدها الامتحان العام لدبلوم التعليم الثانوى لهونج كونج.

أما عن التعليم العالى، فهناك تسع جامعات عامة (حكومية) ومؤسسات أخرى خاصة تقدم درجة البكالوريوس ودرجة الماجستير ودرجة الدكتوراه ودبلومات أخرى عالية.

وتعتبر جامعة هونج كونج أقدم جامعة هناك، وهى تصنف باعتبارها جامعة شاملة وجامعة بحوث عالية المستوى، وقد جاء ترتيبها الأولى على مستوى جامعات آسيا، والحادية والعشرين على مستوى العالم عام ٢٠١٠/٢٠١١ .

تكوين المعلم فى جامعة هونج كونج HKU نموذجاً:

وجامعة هونج كونج أقدم مؤسسة للتعليم العالى هناك، ورسالتها الحكمة والواقعية. وترجع أصول الجامعة إلى كلية هونج كونج للطب التى أنشأتها إرسالية

لندن عام ١٨٨٧، التى تغير اسمها إلى كلية الطب بجامعة هونج كونج، ثم أنشئت الجامعة عام ١٩١١ عندما اقترح الحاكم البريطانى سيرفردريك لوجارد Frederick Lugard تأسيس جامعة فى آسيا لتنافس القوى العظمى الكبرى، وتم الافتتاح فعلا عام ١٩١٢، مسايرة جامعة مانشستر فى التركيز على العلوم أكثر من الإنسانيات وكان القبول بالجامعة قاصراً على الطلاب، إلى أن بدأت تقبل الطالبات بعد عشر سنوات من إنشائها.

وتضم الجامعة اثنتى عشرة كلية، هى: كلية العمارة، وكلية الآداب، وكلية إدارة الأعمال والاقتصاد، وكلية طب الأسنان، وكلية التربية، وكلية الهندسة، وكلية القانون، وكلية لاى كا شنج للطب، وكلية العلوم، وكلية العلوم الاجتماعية، وكلية الدراسات العليا، وكلية التعليم المستمر والمهنى.

وتقدم الجامعة برامج البكالوريوس، وبرامج الدراسات العيا، وبرامج التعليم المستمر، وبرامج صيفية، وبرامج للمسنين.

ويحكم الجامعة توجه أساسى فى بناء برامجها ومناهجها، قائم على النظرة الشاملة ومدخل التعليم المرتكز إلى المتعلم. ويستتبع ذلك وجود مرونة كبيرة تسمح للطلاب بتصميم برامجهم التعليمية، بإرشاد وتوجيه أكاديمى تربوى داخل كلياتهم. كما يمكن الطلاب من المشاركة فى خبرات متنوعة للتعليم تعتبر جزءاً متكاملا مع برنامجهم الدراسى. وتتضمن برامج الدراسة، بجانب المقررات التخصصية، منهجاً محورياً عام يهدف إلى:

أ – إشباع حب الاستطلاع العقلى، وإثارة حماسهم للتعلم.

ب – تمكين الطلاب من أن يكون لهم منظور واسع وفهم ناقد للتعقيدات، وتداخل القضايا التى يواجهونها فى حياتهم اليومية.

جـ – غرس تقدير الطلاب لثقافتهم وثقافات الآخرين، والعلاقات التبادلية والمتداخلة بين الثقافات.

د – تمكين الطلاب من أن يروا أنفسهم أعضاء فى الكون، مثلما هم أعضاء فى مجتمعاتهم المحلية، وأن يقوموا بدور فعال ونشط كأفراد مسئولين ومواطنين فى هذه المجتمعات.

هـ – تمكين الطلاب من تنمية المهارات الأساسية، اللازمة لدراستهم التخصصية.

وحتى يمكن تحقيق هذه الأهداف التعليمية والتربوية الأساسية، فإن بنية المنهج بالجامعة أيا كانت الكلية تتسم بملامح أساسية، هى:

أ – أن العام الجامعي ينقسم إلى فصلين اثنين، مدة كل فصل منهما ثلاثة عشر أسبوعاً على الأقل، وفترة للتقييم فى نهاية الفصل تستغرق من أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع، مع من ٧–٨ أسابيع للدراسة الاختيارية فى الفصل الصيفى.

ب– أن يلتزم الطالب عادة بدراسة ٦٠ ساعة معتمدة فى كل عام، بمعدل ٣٠ ساعة فى كل فصل دراسى.

جـ – أن تركز نسبة ٨٠% من البرنامج على الدراسات التخصصية، ويمكن للطلاب اختيار تخصصين رئيسيين كحد أقصى، أحدهما من كلية أخرى غير كليته، وأن تخصص النسبة الباقية (٢٠%) للمنهج المحورى العام، واللغة الإنجليزية واللغة الصينية، واختيارات عبر التخصصات.

وتهتم الجامعة بتنويع استراتيجيات وطرق التعليم والتعلم، بحيث تشمل، التعلم القائم على المشكلات، والقائم على الاستقصاء، والقائم على البحث، والتعلم التجريبى أو الخبرى وهو التعلم فى سياق حقيقى يناسب التخصص.

كما تهتم الجامعة بأن يركز الطلاب على اكتساب منظور كونى، وأن يضعوا أنفسهم فى مكانهم كمواطنين كونيين، ومن هنا كانت أهمية اكتساب خبرات دولية من خلال المناهج والتدريس.

وتهتم بعض الكليات بمشاركة الطلاب فى المشروعات البحثية التى يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بما يمكنهم من اكتساب مهارات البحث العلمى.

كلية التربية الجامعية:

وكما ذكرنا، تضم الجامعة بين كلياتها الإثنتى عشرة كلية للتربية، هى التى تتولى مسئوليات تكوين المعلم. وقد أسست هذه الكلية عام ١٩٨٤، لتحل محل مدرسة التربية، وإن كانت جذورها ترجع إلى عام ١٩١٧ عند إنشاء قسم إعداد المعلمين فى كلية الآداب بالجامعة.

وقد حددت رؤية كلية التربية، فى أن برامج التعليم والتعلم والبحوث والخدمات الموجهة للمجتمعات المحلية والكونية تتسم بما يلى:

أ – القيادة.

ب – الحوكمة.

جـ – النظرة العالمية.

د – الامتياز.

وأن جميع أنشطة الكلية وأداءاتها تحكمها مجموعة من الالتزامات، هى: الممارسة الخلقية، والإبداع، والاستمرار، والأكاديمية.

وقد حددت رسالة الكلية فى ضوء هذه الرؤية والقيم الحاكمة فى:

أ – المشاركة فى البحوث الإبداعية، ذات الأثر المرتفع، والقيادى من خلال، وعبر التخصصات التربوية والعلوم الأخرى.

ب – تقديم برامج فى التربية ذات جودة عالية، مع الالتزام بالإبداع والتميز فى التعليم والتعلم.

جـ – غرس النظرة العالمية فى الخريجين، والقدرات التى تمكنهم من أن يكونوا ذوى معرفة كوكبية.

د– تخريج أفراد يلتزمون بالتعلم مدى الحياة والممارسات الخلقية والمهنية، ويستطيعون أن يكونوا قادة فاعلين فى ميدان التربية.

هـ – تقديم برامج للتعلم مدى الحياة للمهنيين العاملين فى ميدان التعليم.

و – تقديم استشارات وخبرات إلى الحكومة، والهيئات ذات الصلة برسم السياسات فى مجالات العمل ذات الصلة بالتربية والتعليم.

ز – بناء القدرات للإسهام فى رسم سياسات وتنفيذ ممارسات تتسم بالاستمرارية من خلال الخدمات التربوية المقدمة.

ح – المشاركة المنتجة مع المجتمع الدولى ومن خلال أنشطة البحث والتعليم وخدمة المجتمع، ذات القيمة المضافة لخبرات الطلاب وهيئة التدريس والعاملين بالتعليم.

ط – تقديم خدمات بحثية وتنموية عالمية، تبنى قدرات العملاء والمشاركين وتقدم حلولا تتسم بالاستمرار.

ى – توفير بيئة علمية مرنة جماعية وداعمة، تمكن من جذب الطلاب وهيئة التدريس وتنميتهم وتحقق الإبداع والتعلم وحرية الفكر والبحث والتعبير.

وواضح أن هذه النقاط التى تضمنتها رسالة الكلية تركز على الجودة والإبداع والاستمرار والسلوك الخلقى، والمهنية وبناء القدرات، وخلق بيئة داعمة، والالتزام بتكوين المعلم ذى النظرة العالمية الكوكبية، والملتزم بالتعلم المستمر والمشاركة.

أقسام الكلية:

تضم كلية التربية سبعة أقسام، هى:

أ – قسم دراسات المعلومات والتكنولوجيا:

ويهتم هذا القسم بالدراسات والبحوث فى مجالات تكنولوجيا المعلومات عبر المناهج التعليمية، وتخطيط وتنفيذ وإدارة تكنولوجيا المعلومات فى المدارس، وخدمات المكتبات والمعلومات فى التربية، وتكنولوجيا المعلومات والقيادة وإدارة المعرفة التربوية.

ب– قسم اللغة الصينية وآدابها:

ويختص بدراسات تعليم اللغة الصينية، والمناهج الصينية، وتقييم اللغة الصينية ومناهج البحث، والقراءة والكتابة والاستماع، وتحليل الخطاب والنص،

والتنمية المهنية للمعلمين، وتعليم اللغة الصينية كلغة ثانية، ودراسة اللغويات ودراسة الآداب والدراما فى التعليم، والتكنولوجيا وتعليم اللغة الصينية.

وبهذا يجمع هذا القسم بين التخصص الأكاديمي فى اللغة الصينية، وتعليم وتعلم هذه اللغة واستخدام التكنولوجيا فيها.

جـ - قسم تعليم اللغة الإنجليزية:

ويختص بمناهج اللغة الإنجليزية، واللغة لإعداد المعلم، وتعليم اللغة، والوعى اللغوى، ونظم اللغة، واكتساب اللغة، وتحليل الخطاب، وقضايا سياسة اللغة، واختبارات وتقييم تعلم اللغة، والاستقلال فى تعلم اللغة، وفنون اللغة والأدب فى المنهج ووسائط التعليم.

د - قسم التعلم والتنمية:

ويختص بدراسات علم النفس النمائى والتربوى وعبر الثقافى، والمتعلم الصينى وتربية الطفولة المبكرة، والتربية الخاصة، والإرشاد والتوجيه.

هـ - قسم السياسات والإدارة وتعليم العلوم الاجتماعية:

ويختص بتعليم الدراسات والعلوم الاجتماعية، والمناهج والتقويم، وسياسات التعليم والإدارة التعليمية،والفلسفة التربوية، وعلم اجتماع التربية.

و- قسم العلوم والرياضيات والحسابات:

ويختص القسم بتعليم العلوم، بما تشمله من الفيزياء والكيمياء والبيولوجى والعلوم المتكاملة، وتعليم الرياضيات، وتعليم الحاسوب.

ز- قسم علوم الكلام والسمع:

ويختص القسم بقضايا وموضوعات النواحى العادية للاستماع واللغة والحديث، وعيوب السمع والكلام (بما فيها القراءة والكتابة)، عند الأطفال والكبار، ومشكلات الاتصال عند السكان المتحدثين للغة الصينية.

ويعكس وجود هذه الأقسام داخل كلية التربية، تبنى نظام الإعداد التكاملى مع الإعداد التتابعى، والحرص على وجود الأقسام التخصصية العلمية والأدبية

والاجتماعية بها، وجمع هذه الأقسام بين التخصص العلمى وتقويمها وطرق تعليمها وتعلمها واستخدام التكنولوجيا فيها.

برامج تكوين المعلم بالدرجة الجامعية الأولى:

تقدم كلية التربية سبعة برامج لإعداد المعلم على مستوى البكالوريوس، هى:

أ – درجة البكالوريوس فى الآدب والبكالوريوس فى التربية فى تعليم اللغة (الإنجليزية).

ب- درجة بكالوريوس التربية فى تعليم اللغة (اللغة الصينية للابتدائى والمدرسة المتوسطة).

جـ – درجة بكالوريوس التربية فى تعليم اللغة (الإنجليزية ابتدائى).

د – درجة بكالوريوس التربية فى (الدراسات الثقافية).

هـ – درجة بكالوريوس التربية فى علوم الكلام والسمع.

و – درجة بكالوريوس العلوم فى التمرينات والصحة.

ز- درجة بكالوريوس العلوم فى إدارة المعلومات.

وسوف نعرض فيما يلى لواحد من هذه البرامج التى تقدمها الكلية، وهو برنامج درجة بكالوريوس الآداب وبكالوريوس التربية فى تعليم اللغة (الانجليزية) .
Bachelor of Arts and Bachelor of Education in Language Education (English).

وقد أوصت اللجنة الدائمة لتعليم وبحوث اللغة عام ٢٠٠٣، أن يعد معلم اللغة بحيث يمتلك القدرة، ومعرفة التخصص والتربية (نظريات وتطبيقات تعليم وتعلم اللغة)، وبذلك فإن المعلمين الجدد يجب أن يحصلوا من خلال برنامج تعليمى جامعى درجة بكالوريوس التربية فى تخصص رئيسى هو اللغة، أو درجة عالية فى تخصص اللغة، بالإضافة إلى مؤهل تربوى ملائم معترف به فى مجال هذه اللغة، وأن يكونوا قادرين على اجتياز متطلبات الكفاءة اللغوية للمعلمين. ولذلك استحدثت الكلية هذا البرنامج لتلبية هذه المتطلبات.

أهداف البرنامج:

حددت الكلية الأهداف العامة لبرنامج بكالوريوس الآداب وبكالوريوس التربية فى الإسهام فى تحقيق ما تسعى إليه هونج كونج من تحسين مستوى الخريجين كلهم باستمرار، والإعداد المتسم بالجودة لمهنة التعليم، ومن ثم فإن أهداف هذا البرنامج، هي:

أ – تكوين قيم واتجاهات لدى الطلاب نحو التعلم، ومد تعليمهم الخاص لمستوى الدرجة فى دراسة اللغة الإنجليزية واللغويات، وتكوين قاعدة معرفية واسعة لها.

ب – تنمية فهم الطلاب للتربية كنظام إنسانى،وسياقه الاجتماعى، وإسهاماته فى هونج كونج.

جـ – تحسين فهم الطلاب لعملية التعليم والتعلم، باعتبارها عملية بناء معرفى، أكثر منها تغذية بالمعلومات، وتقوية جودة عملهم داخل الفصول، والمواقف التعليمية الأخرى.

د – مساعدة الطلاب على اكتساب الخبرة فى تعليم اللغة الإنجليزية فى المدارس.

هـ – تنمية لغة الطلاب ومهارات الاتصال لديهم.

و – تشجيع روح البحث العلمى عند الطلاب، ومشاركة الآراء والأفكار واكتشاف مداخل متنوعة، وأخذ زمام المبادرة واقتحام المخاطر، وتبنى استراتيجيات حل المشكلات، وأن يكونوا ممارسين متأملين.

ز – تدعيم احترام المعلمين للطلاب والتلاميذ ورعايتهم، والالتزام بالتربية الشاملة لهم، وتأكيد التنوع، والاحتياجات الخاصة التعليمية، والاعتقاد بأن كل تلميذ قادر على التعلم والتحصيل.

ح – تدعيم التزام المعلمين نحو التنمية المهنية المستمرة، والتعلم مدى الحياة، والنظر إلى المدارس باعتبارها بيئات للتعلم.

ويقدم أعضاء هيئة التدريس فى كلية الآداب وكلية التربية معاً برنامجاً دراسياً مدته أربع سنوات للطلاب المتفرغين للدراسة، الراغبين أن يكونوا معلمين للغة الإنجليزية. وبناء على ذلك فإن البرنامج يؤسس على:

أ – تكامل كل من الدراسات الأكاديمية والمهنية فى تعليم اللغة الإنجليزية.

ب – تضمين التخصص الرئيسى فى اللغة الإنجليزية ولغوياتها، مع المقررات الأخرى المختارة من كلية الآداب.

جـ – التركيز على تدريس اللغة الإنجيزية كلغة ثانية فى الدراسة بالتعليم الثانوى.

د – تقديم درجتين علميتين فى أربع سنوات، تعادل ثلاث سنوات مع الشرف، بالإضافة إلى دراسة لمدة عام للدبلوم العالى فى التربية (PGCE).

وبذلك يغطى التخصص الرئيسى فى اللغة الإنجليزية واللغويات معرفة التخصص، الذى حددته اللجنة الدائمة لتعليم وبحوث اللغات.

وهو أيضا يحقق التمهين المتمثل فى التكامل بين التخصص والبيداجوجيا، والتأكيد على التنمية المهنية المستمرة، والتعاون بين كلية الآداب وكلية التربية، وهو التعاون المفتقد فى بلاد أخرى.

بنية المنهج المقدم لتكوين المعلم:

البرنامج – كما ذكرنا – يقيد به الطلاب المتفرغون للدراسة، لمدة أربع سنوات لعدد ٢٤٠ وحدة معتمدة، على النحو الاتى:

أولاً: التخص فى اللغة الإنجيزية واللغويات	٧٢ وحدة معتمدة
– مقررات كمتطلبات سابقة	١٨ وحدة معتمدة
– مقررات عامة إجبارية	٢٤ وحدة معتمدة
– مقررات اختيارية	٣٠ ساعة وحدة معتمدة
ثانياً: المكون المهنى	١٢٩ وحدة معتمدة
– مقررات التربية وطرق التدريس	٩٣ وحدة معتمدة
– تدريب ميدانى مهنى	٣٠ وحدة معتمدة

- خبرات خارجية ٦ وحدات معتمدة

ثالثاً: مقررات لتحسين اللغة ٩ وحدات معتمدة

- مقررات إجبارية عامة ١٢ وحدة معتمدة.
- اختيارات ١٨ وحدة معتمدة
- اختبارات الكفاءة اللغوية الإنجليزية للكلية

- إجمالى عدد الوحدات المعتمدة ٢٤٠ وحدة معتمدة

ولعل التمعن فى مكونات الجدول السابق يبين أن المكون التخصصى للمنهج يقل عن المكون المهنى، مما يدحض دعوات وادعاءات من يرون مساواة المكون التخصصى الذى يدرسه طالب التربية بما يدرس فى كليات الآداب والعلوم.

ومن ناحية أخرى يؤكد كل ما تقدم على أن إعداد المعلم مسئولية الجامعة كلها، وهو نتاج تلاحم وتعاون كلياتها وأعضاء هيئة التدريس بها، وأن الجامعة بذلك تؤكد على تمهين إعداد المعلم.

الإعداد التتابعى للمعلم:

وتقدم كلية التربية بجامعة هونج كونج برنامج دبلوم الدراسات العليا فى التربية PGCE، التى تم تصميمها لإعداد الحاصلين على مؤهلات جامعية لمهنة التعليم فى هونج كونج، من روضة الأطفال حتى التعليم بعد الثانوى. وقد روعى أن يكون برنامج الدراسة مراعياً لإعداد الخريجين للتدريس بمؤسسات التدريب والكليات المتوسطة والمدارس الدولية.

ومدة الدراسة بهذه الدبلوم عام واحد للطلاب المتفرغين، وعامان للطلاب غير المتفرغين، أما عن برنامج الدراسة للطلاب المتفرغين. فإنه يؤخذ فى الاعتبار أنهم بلا خبرات عملية فى التدريس، وأنه يتم فى عام جامعى كامل ويركز على طرق التدريس، والتدريب الميدانى والجوانب النظرية للتربية. وتتاح للطلاب

ممارسة التدريس داخل مدارس هونج كونج فى الفصلين الدراسيين الاثنين بإشراف مشترك بين الجامعة والمدارس.

وأما عن برنامج الدراسة بهذه الدبلوم للطلاب غير المتفرغين، فإنه قد تم تصميمه، للمعلمين الذين لديهم خبرة عملية لاتقل عن عام دراسى بالتعليم، ويغطى البرنامج طرق التدريس والتدريب العملى الجوانب النظرية للتربية مثل الطلاب المتفرغين.

ويمتد البرنامج لمدة سنتين أكاديميتين من الدراسة، لمدة يومين أسبوعيا فى العام الأول ويوم واحد فى السنة الثانية مسائياً.

ويتضمن برنامج الدراسة بالدبلوم المكونات الأربعة الآتية:

أ – الدراسات التربوية:

وتتضمن الدراسات التربوية، فرعين أساسيين: الفرع الأول يركز على مظور التعلم بشكل رئيسى من مدخل علم النفس، والفرع الثانى يركز على تيسير فهم الطلاب للعمليات التربوية وسياقاتها من منظورات اجتماعية.

ويتبنى البرنامج مدخل الدراسات البينية لتحليل القضايا التربوية الأساسية مثل طبيعة التعلم وإدارة الفصل والإرشاد والتوجيه، والاحتياجات التعليمية الخاصة، وإصلاح المناهج والتقييم، والأهداف التربوية، والقيم والأخلاق فى مجالات التعليم، والتمييز التعليمى، ووسيط التدريس وبيئته.

ب – المقرر الاختيارى:

ويهدف هذا المقرر إلى مساعدة الدارسين لتنمية قدراتهم على التدريس فى مجال محدد، مثل: الرياضيات، والعلوم المتكاملة، وفنون اللغات، والدراسات الاجتماعية. أو تعميق فهمهم للقضايا التربوية، مثل المواطنة الكوكبية، وتفاعلات الفصل المدرسى، والإدارة الذاتية للمدرسة، والتطبيقات التكنولوجية فى التعليم وغيرها.

جـ - مقرر التدريس الميدانى:

ويهدف هذا المقرر إلى تمكين الطلاب من المعرفة العملية والمهارات والاتجاهات اللازمة للتدريس فى مواقف مدرسية. ويتدرب الطلاب المتفرغين مع معلمين ذوى خبرة كبيرة مختارين من قبل الجامعة، لمساعدتهم على ملاحظة التدريس والتفكير التأملى للمواقف العلمية والتدريب العملى.

د - التعلم الموجه ذاتياً:

ويعتبر هذا المكون المسمى التعلم الموجه ذاتيا، أساسيا هاما للبرنامج، يهدف إلى تمكين الطلاب من القيام بمسئولياتهم فى تعلمهم الخاص والتنمية المهنية، وتعطى للطلاب من خلال هذا المكون الاستقلال فى تقرير اكتشاف وتوجيه الدروس بطرق ذات معنى.

هـ - الخبرة الخارجية:

وهى متطلب للدارسين المتفرغين بالدبلوم، فى تخصصات اللغة الصينية واللغة الإنجليزية، بالمشاركة فى برنامج إجبارى مدته من ٦-٨ أسابيع فى أكتوبر ونوفمبر فى جمهورية الصين الشعبية أو استراليا، أو بلد آخر يتحدث الإنجليزية، قوامه خليط من خبرات التدريس ودراسة اللغة وأنشطة ثقافية.

وتعكس مكونات برنامج دبلوم الدراسات العليا فى التربية التركيز على الإعداد التربوى النظرى والعملى، وتأكيد التعلم الذاتى للطالب، وإتاحة فرص الاختيار أمامه، فضلاً عن مكون يعد فى حد ذاته تجديداً تعليمياً، هو الخبرة الخارجية التى تجمع بين التدريس العملى والثقافة العامة.

ثمة ملمح هام آخر عن إعداد المعلم بجامعة هونج كونج يؤكد على التمهين والتكامل، وهو :

الشراكة مع المدارس:

إذ تتبنى كلية التربية بجامعة هونج كونج مدخل المشاركة من أجل تدعيم العمل الهام لإعداد المعلم، بالالتزام بإقامة شراكة قوية مع المدارس واستمراريتها. وهذا المدخل التعاونى لإعداد المعلم قبل الخدمة بين المدارس والجامعة يأخذ – كما ذكرنا – منظور المشاركة، الذى يؤسس على عدد من المبادئ، من أهمها:

أ – أن برامج إعداد المعلم تقدمها مؤسسات إعداد المعلم، مثل كلية التربية.

ب – أن المدارس تقدم خبرات عملية ميدانية أصيلة فى موقع التعليم.

جـ – أن المدارس والجامعات تعمل معاً لإقامة بيئة شاملة، وتشارك فى مسئولية إعداد المعلم قبل الخدمة.

د – أن هناك حاجة لكسر الحاجز المتمثل فى الاعتقاد بأن الجامعة برج عاجى للنظرية منفصل عن المدارس التى تمثل العالم العملى الحقيقى.

ولتحقيق هذه المبادئ على أرض الواقع، حرصت الكلية على تأكيد مفهوم الممارسة لمدخل الدعم الإشرافى للمدرسة، الذى يمثل عملية وفلسفة للإعداد والتنمية المهنية للمعلم من خلال المعلم المشرف الميدانى.

تدريب المعلم فى أثناء الخدمة بالكلية:

وتنظر الكلية إلى التدريب فى أثناء الخدمة كجزء متكامل للتنمية المهنية المستمرة للمعلمين، بعد إعدادهم بها.ويعتبر برنامج التدريب فى أثناء الخدمة مبادرة للكلية، تقدم فرص التدريب والنمو فى مجالات مهنة التدريس فى هونج كونج.

وقد بدأ البرنامج عام ١٩٨٦ كاستجابة لزيادة الطلب على التدريب فى القطاع المدرسى والقصور النسبى فى مجتمع هونج كونج.

وتقدم وحدة التدريب فى أثناء الخدمة بالكلية برامج ومقررات تحت إشراف حكومى رسمى منذ عام ١٩٩١، وبتمويل كامل منها، للمعلمين مجانا. كما تقدم الوحدة بجانب ذلك خدمات استشارية للمدارس لمعاونتها على تنظيم أنشطة إثرائية للمعلمين.

الفصل السادس

تطوير مؤسسات تربية المعلم فى استراليا ونظمها

تعرف استراليا بالكومنولث الاسترالى Commonwealth of Australia، تقع فى جنوب الكرة الأرضية، وتكون الأراضى الرئيسية للقارة الاسترالية وجزيرة تسمانيا وجزر أخرى صغيرة فى المحيط الهندى والخليج الباسيفيكى.

استقر بها الأوربيون فى القرن الثامن عشر، حيث طالبت بريطانيا بالنصف الشرقى من البلاد عام ١٧٧٠ الذى أطلقوا عليه جنوب ويلز الجديد، ثم طالبت بالنصف الغربى عام ١٨٢٨، وضمت استراليا ست مستعمرات رئيسية، أعلنت فى الأول من يناير ١٩٠١ تكوين اتحاد فيدرالى بينها وبالفعل تكون كومنولث استراليا، بعد عقد كامل من التخطيط والاستشارات والمناقشات والتصويت على إقامة الاتحاد الفيدرالى.

واستراليا دولة ديمقراطية دستورية فيدرالية، لها نظام برلمانى للحكم على قمته ملكة بريطانيا، باعتبارها أيضا ملكة استراليا، ويمثلها الحاكم العام لاستراليا على المستوى الفيدرالى وحكام الولايات على المستوى المحلى.

وتتكون الدولة الفيدرالية فى استراليا من ثلاث سلطات، هى:

أ – السلطة التشريعية، ويمثلها البرلمان الذى يتكون من الملكة (ويمثلها الحاكم لعام) ومجلس الشيوخ ومجلس النواب.

ب – السلطة التنفيذية، ويمثلها المجلس التنفيذى الفيدرالى، ويعبر عنه الحاكم العام، باستشارة رئيس مجلس الوزراء ووزراء الدولة.

جـ – السلطة القضائية، وتتكون من المحكمة العليا لاستراليا، والمحاكم الفيدرالية الأخرى التى يعين الحاكم العام قضاتها، بعد استشارة المجلس.

وتتكون استراليا من ست ولايات، هى ولاية جنوب ويلز الجديدة وولاية كوينزلاند، وولاية جنوب استراليا، وولاية تسمانيا، وولاية فيكتوريا، وولاية استراليا الغربية، وإقليمين رئيسيين هما الإقليم الشمالى وإقليم العاصمة الاسترالية، وهما يداران بنفس نظام الولايات ولكل ولاية وإقليم منها برلمانه الخاص، وإن كان للبرلمان الفيدرالى حق عدم التصديق على قرارات البرلمانات الإقليمية التى تعتبر بمثابة سلطات تشريعية. كما أن البرلمانى الفيدرالى يتولى التشريع لعدد من المناطق.

والاقتصاد الاسترالى اقتصاد حر وفقا للنظام الرأسمالى القائم على السوق المفتوحة الحرة، وهو اقتصاد ذو ناتج قومى إجمالى عال ومعدلات فقر متدنية، ولذلك فإن استراليا وفقا لفهرس الحرية الاقتصادية لعام ٢٠١٠ تحتل المركز الثالث عالمياً، واقتصادها فى المرتبة الثالثة عشرة للاقتصادات الأكبر عالمياً، والمرتبة الثانية عشرة فى الدخل القومى الإجمالى على مستوى العالم، متقدمة على المملكة المتحدة وألمانيا وفرنسا وكندا واليابان. كما أنها تشغل المرتبة الثانية فى فهرس التنمية البشرية للأمم المتحدة عام ٢٠٠٩.

ويقدر عدد سكان استراليا بحوالى ٢٢ مليون نسمة، غالبيتهم من المهاجرين الأول إليها من أوربا بنسبة ٩٠% تقريباً، وبخاصة من أصول بريطانية وأيرلندية. وقد هاجر إليها بعد الحرب العالمية الثانية حوالى ٦ مليون نسمة، بما يعادل ٢ من كل سبعة أفراد ولدوا بها ومعظم هؤلاء المهاجرين من أصحاب المهارات العالية، وبعضهم من اللاجئين.

وليس لاستراليا لغة رسمية، كما أنه لاتوجد ديانة للدولة. ورغم ذلك فإن اللغة الإنجليزية الاسترالية هى لغة الأغلبية، وهى لغة الخطاب لحوالى ٨٠% من السكان فى بيوتهم. كما أن حوالى ٦٥% من السكان من المسيحيين، وحوالى ١٩% بلا ديانة، وهناك بوذيون ٢%، ومسلمون ١,٧% وهندوس حوالى ١% ويهود حوالى ١/٢%.

التعليم فى استراليا:

والتعليم فى استراليا مسئولية مباشرة للولايات والأقاليم، وتتولى الحكومات فى كل منها توفير لموازنات ووضع السياسات والتشريعات للمدارس العامة والخاصة فى نطاقها. وتساعد الحكومة الفيدرالية فى تمويل التعليم وتمويل الجامعات، إلا أنه لا دخل لها بالمناهج التعليمية.

وينقسم النظام التعليمى فى استراليا إلى ثلاث مراحل تعليمية، هى التعليم الابتدائى، والتعليم الثانوى، والتعليم العالى. وقد جاء ترتيب استراليا فى اختبارات البيزا PISA عام ٢٠٠٦ السادس فى القراءة، والثامن فى العلوم، والثالث عشر فى الرياضيات من بين ٥٦ دولة. والتعليم فى استراليا إلزامى من سن الخامسة حتى سن من ١٥-١٧ سنة، بحسب الولايات، وينظم التعليم بعد الإلزامى وفقا لإطار العمل القومى للمؤهلات، كنظام موحد للشهادات والمؤهلات للمدارس والتعليم والتدريب المهنى والتعليم العالى.

وتربية الطفل قبل المذرسة فى استراليا غير إلزامية فى الحضانات ورياض الأطفال، ولا تعتبر أنشطتها تمدرساً. ولذلك فإن هذه المؤسسات تنشأ خارج المدارس الابتدائية فى جميع الولايات فيما عدا غرب استراليا وكوينز لاند، حيث تكون جزءاً من نظام التعليم الابتدائى.

وتدار مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة بواسطة الولايات فيما عدا فيكتوريا وجنوب استراليا وجنوب ويلز الجديدة، حيث تدار بواسطة المجالس المحلية أو المنظمات الخاصة.

ورغم أن تربية طفل ما قبل المدرسة غير إلزامية، فإن حوالى ٨٦% من الأطفال يذهبون إليها قبل المدرسة.

والتعليم المدرسى فى استراليا إلزامى لجميع الأطفال من السن الذى يحدده كل إقليم، وهو على العموم من الخامسة أو السادسة من العمل حتى سن من الخامسة عشرة إلى السابعة عشرة.

ويلتحق بالمدارس الحكومية حوالى ٦٥% من التلاميذ، ٣٤% تقريبا فى المدارس الكاثوليكية والخاصة، مع نسبة قليلة باقية تتعلم بالمنازل، وبخاصة فى المناطق الريفية.

والتعليم فى المدارس الحكومية بالمجان لجميع المواطنين الاستراليين والمقيمين الدائمين، أما المدارس الكاثوليكية والخاصة فإنها تتقاضى مصروفات دراسية.

وتلتزم جميع المدارس فى استراليا عامة حكومية، أو كاثوليكية أو خاصة بإطار المنهج الذى تحدده الولاية، ويتسم المنهج الدراسى غالباً بمرونة فى محتواه وتفاصيله.

ومدة الدراسة بالمدرسة الابتدائية ست سنوات، باستثناء كوينزلاند، وجنوب استراليا واستراليا الغربية، حيث تكون مدة الدراسة بها سبع سنوات.

أما التعليم الثانوى فإن مدة الدراسة به تختلف هى الأخرى كالمدرسة الابتدائية، فهو خمس سنوات فى الولايات باستثناء ولايات جنوب ويلز الجديدة، وتسمانيا وفيكتوريا وإقليم العاصمة الاستراليا يكون ست سنوات. كما ينقسم التعليم الثانوى فى الإقليم الشمالى إلى مدرسة متوسطة ومدرسة عليا.

تربية المعلم:

يعد معلمو المدارس الابتدائية فى استراليا بكليات التربية بالجامعات الاسترالية، وكليات خاصة للتربية. وتنظر استراليا إلى المعلم باعتباره مدخل تحسين التعليم، ومن ثم فإن إعداد المعلمين الجدد يمثل اهتماما رسميا وشعبياً أيضا.

وتهدف مؤسسات تربية المعلم بالجامعات الاسترالية إلى تربية وتعليم معلم على درجة عالية من الكفاءة فى مجالات المعرفة التربوية والتخصصية، والمهارات والاتجاهات اللازمة للتعليم الفعال، والوقوف على النمو البشرى ونمو الطفل، وامتلاك مهارات الاتصال، والإحساس العميق بالأخلاق، والقدرة المستمرة على التجديد وتحسين التعلم.

ويتم قبول الطلاب بمؤسسات تربية المعلم على أساس إتمامهم للدراسة الثانوية، وقلما تعقد للمتقدمين اختبارات للقبول أو مقابلات شخصية.

وقد طالبت هيئات متعددة بضرورة وجود إرشادات عامة يتم فى ضوئها وضع برامج تربية المعلم، وتمت الاستجابة لذلك بوضع إطار عمل قومى للمستويات المعيارية لمهنة التعليم وضعته وزارة التربية الفيدرالية عام ٢٠٠٣.

وتتولى كل جامعة فى استراليا تصميم برامج إعداد المعلم بها من خلال كليات التربية بالجامعات، وتتقدم بها للولاية أو الإقليم الذى توجد به للحصول على الترخيص والاعتماد.

لكن هناك تداخلاً فى المسئوليات والاختصاصات بين الولايات وكومنولث الجامعات، مما يتطلب اتباع مدخل للتعاون لإعداد معلم يتصف بالجودة.

برامج تربية المعلم:

ويمكن أن تصنف برامج تربية المعلم بوجه عام إلى تصنيفين، ينفذان فى الكليات أو الأقسام الجامعية، وهما:

أ – برنامج بكالوريوس التربية: وهو برنامج يتخصص الطالب المعلم من خلاله فى تخصص واحد (أو تخصصين) لتدريسه بمدارس التعليم قبل الجامعى.

وتتولى الكلية من خلال هذا البرنامج إعداد المعلم إعداداً تخصصياً، وإعداداً تربوياً مهنياً. وهذا النموذج هو الأكثر شيوعاً وشمولا، لإعداد معلم يتسم بالكفاءة التخصصية والتدريسية.

ب – برامج الدراسات العليا: إذ تقدم الكليات والأقسام التربوية الجامعية برامج للحصول على الدبلوم العالى للتدريس بالمدارس الابتدائية أو المدارس الثانوية، ويختلف محتوى هذه البرامج من جامعة إلى أخرى.

كما يقدم بعضها برامج لمدة سنتين للحصول على البكالوريوس أو الماجستير فى التربية. ويتم التركيز فى هذه البرامج على الإعداد التربوى، أكثر من الإعداد التخصصى، حيث يكون الطالب معداً له بالفعل.

وبوجه عام هناك توجه مشترك فى جميع الجامعات الاسترالية بالنسبة إلى إعداد معلم المدرسة الابتدائية يتلخص فى اتباع مدخل عام يؤهل المعلم لتدريس جميع المواد الدراسية، مع إمكان دراسة تخصص فرعى أو أكثر فى السنتين الثالثة والرابعة. وتختلف هذه التخصصات من جامعة إلى أخرى، وإن كانت تشمل التربية الخاصة أو الطفولة المبكرة أو التربية البدنية أو التربية الموسيقية. وغالباً ما يتخصص معلمو المدرسة الثانوية فى تخصصين اثنين.

وتهتم كافة البرامج بتحقيق تكامل ودمج لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى طرق التدريس لجميع التخصصات.

أما عن الخبرة المهنية، فقد دارت حولها نقاشات عديدة وجدل كبير، فحواه الإعراض عن استخدام مصطلح التدريب الميدانى Practicum، إذ بينت نتائج البحوث أن هذا التدريب لا يحقق هدفه، ويكرس الانفصال بين النظرية والممارسة، نتيجة الاتجاه النظرى الكامل لمحتوى وتدريس المواد التربوية واقتصار الناحية الميدانية على التدريب وحده.

وبناء على ذلك ظهر توجه عام نحو التأكيد على الخبرة المهنية Professional Experience، حيث يتيح للطالب المعلم الاندماج النشط والفعال فى العمل المهنى المركب داخل الفصول والمدارس بطرق متنوعة، كجزء من برنامج إعداده. ويترتب على ذلك ضرورة زيادة الوقت المخصص للطلاب للحياة والعمل مع المعلمين بالمدارس.

كما ظهر كذلك تطبيق لما يعرف بالممارسة التأملية كجزء متكامل مع أسس وأصول برامج إعداد المعلم قبل الخدمة.

ونظراً لأن برامج تربية المعلمين لجميع مراحل التعليم وتخصصاته فى استراليا تنظم وتقدم بالجامعات، فسوف نعرض لأحدها بجامعة تشارلز ستيورت.

تربية المعلم بجامعة تشارلز سيتورت Charles Sturt University:

أسست هذه الجامعة عام ١٩٩٠، وإن كان تاريخها كمؤسسة تربوية يعود إلى عام ١٨٩٥ كمؤسسة تقدم تعليما مهنيا زراعياً، ثم الكلية للتربية عام ١٩٤٧.

وتسعى الجامعة فى السنوات الأخيرة إلى التأكيد على لتميز والإنجاز كجامعة وطنية، تخدم وتلبى الاحتياجات المهنية للاقتصاد القومى.

كما تؤكد الجامعة أيضا على دورها الريادى فى مجال التعليم من بعد، والقيام ببحوث على مستوى دولى، والالتزام بالمبادئ الخلقية وأسس الحوكمة والحفاظ على البيئة وتطويرها. وقد حددت استراتيجية الجامعة للأعوام ٢٠٠٧-٢٠١١ قيم الجامعة ورؤيتها ورسالتها، على النحو الآتى:

رؤية الجامعة: جامعة وطنية للتميز فى التعليم والإعداد للمهن المختلفة، والبحث الاستراتيجى والتطبيقى، والأداء المرن فى تقديم التعليم والتعلم. وتقوم الرؤية على القيم الآتية:

ا - الاستقلال الأكاديمى وحرية البحث.

ب - اكتشاف المعرفة، والحفاظ عليها وتنميتها ونشرها.

جـ - الارتباط والتكامل مع المهن المختلفة، والمجتمعات المحلية من خلال الاستجابة والمشاركة والاندماج.

د - الاستمرار الاقتصادى والاجتماعى والبيئى، بما يتضمنه من استجابة لتنمية الموارد.

هـ - الاعتماد على موارد بشرية وطلابية ذات مستوى رفيع، والعمل على تنميتها.

وتحقيقاً لذلك جاءت رسالة الجامعة لتقديم برامج تعليمية متميزة للمهن المختلفة، حيث تعد طلابها للعمل والمواطنة. كما تهدف إلى الريادة فى مجالات البحوث الاستراتيجية والتطبيقية، يعترف بها محليا وقوميا وعالمياً.

وقد حرصت الجامعة على ترجمة هذه الرسالة في برامجها التعليمية وبحوثها و امتدادها الخارجي.

مجلس الجامعة:

ويعتبر مجلس الجامعة أساس إدارتها، وتحقيق الرؤية والرسالة. وتقع مسئولية الإدارة الأكاديمية والإدارية على عاتق نائب الرئيس والمديرين التنفيذيين، الذين يديرون السياسات والعمليات وصنع القرارات للإدارة التنفيذية للجامعة.

وطبقا لقانون الجامعة الصادر عام ١٩٨٩، تتكون إدارة الجامعة من:

أ – مجلس الجامعة.

ب – نائب الرئيس والمديرين التنفيذيين.

كليات الجامعة:

وتضم الجامعة أربع كليات، لكل كلية منها مدارس ومراكز للتعليم والبحوث والامتداد الجامعي. وتعمل هذه الكليات في جميع أحرام الجامعة البالغ عددها خمسة أحرام، تنتشر في أنحاء الإقليم، ويقدم كل منها البرامج التي تقدمها الكليات الأربع، وهي:

١- كلية الآداب:

وهي كلية متنوعة التخصصات التي تغطي مجالات عديدة، وتضم ست مدارس، هي:

أ – مدرسة الدراسات العليا الاسترالية للسياسة.

ب – مدرسة الاتصالات والصناعات الإبداعية.

جـ – مدرسة الإنسانيات والعلوم الاجتماعية.

د – مدرسة الدراسات السياسية.

هـ – مدرسة علم النفس.

و – مدرسة علم الأديان.

٢- **كلية الأعمال:**

وهى كلية لها سمعتها فى أنحاء استراليا، وتضم أربعة مدارس، هى:

أ - المدرسة الدولية للأعمال.

ب - مدرسة المحاسبة.

جـ - مدرسة إدارة الأعمال.

د - مدرسة الحوسبة والرياضيات.

٣- **كلية العلوم:**

وهى كلية تقدم الدراسات الأكاديمية فى مجالات العلوم الطبيعية، وتركز على التخصصات العلمية التطبيقية فى مجالات العلوم الزراعية والحيوانية والنبات وعلوم البيئة والصحة والعلوم الطبية، وتضم المدارس الآتية:

أ - مدرسة العلوم الزراعية والنبيذ.

ب - مدرسة العلوم البيطرية والحيوانية.

جـ - مدرسة العلوم الطبية الحيوية.

د - مدرسة علوم طب الأسنان والصحة.

هـ - مدرسة العلوم البيئية.

و - مدرسة التمريض وصحة المرأة.

٤- **كلية التربية، وتكوين المعلم:**

وكلية التربية بالجامعة تعتبر إحدى الكليات الكبرى للتربية فى استراليا، وتقدم برامج متنوعة فى مجالات تربية المعلم، ودراسات المعلومات ودراسات التربية الحركية للإنسان. وتضم الكلية المدارس السبع الآتية:

أ - مدرسة موراى للتربية (فى ألبورى - وودونجا Al Bury-Wodonga)

ب - مدرسة التربية (واجاواجا Wagga Wagga)

جـ - مدرسة دراسات الحركة البشرية (باثرست Bathurst)

د - مدرسة دراسات المعلومات.

هـ - مدرسة تربية المعلم (باثرست (Bathurst)

و- مدرسة أونتاريو للتربية.

ز- مدرسة تربية المعلم (ديوبو Dubbo)

وتلتزم مدرسة تربية المعلم بإعداد معلمين ذوى مستويات متميزة فى مجالات الطفولة المبكرة، والتعليم الابتدائى، والتعليم الثانوى. كما تعد معلمين لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.

وتقدم المدرسة برامجها فى حرمين من أحرام الجامعة، فى باثرست دوبو. وتتوزع هذه البرامج على المرحلة الجامعية الأولى، ومرحلة الدراسات العليا.

إذ تشمل برامج المرخلة الجامعية الأولى مايلى:

أ - برنامج الدرجة المساعدة Associate Degree فى التربية الموسيقية. ويمنح شهادة جامعية فى تعليم الموسيقى.

ب - برنامج الدرجة المساعدة فى التعليم المهنى والتدريب.

جـ - برنامج بكالوريوس الآداب وبكالوريوس التربية للتعليم الثانوى.

د - برنامج بكالوريوس دراسات الطفولة المبكرة.

هـ - برنامج بكالوريوش التعليم فى الطفولة المبكرة (من الميلاد إلى سن الخامسة)، وبكالوريوس التمريض.

و- برنامج بكالوريوس التربية (الطفولة والابتدائى).

ز- برنامج بكالوريوس التربية (التربية الصحية والبدنية).

ح - برنامج بكالوريوس التعليم المدرسى (الابتدائى).

ط- برنامج بكالوريوس التربية (رياضيات ثانوى).

ى- برنامج بكالوريوس التربية (الدراسات التكنولوجية والتطبيقية).

ك- برنامج بكالوريوس الدراسات التربوية.

ل- برنامج بكالوريوس دراسات التعليم الابتدائى.

م- برنامج بكالوريوس العلوم وبكالوريوس التعليم.

ن – برنامج بكالوريوس العلوم الاجتماعية، علم النفس وبكالوريوس التعلم.

ش – برنامج بكالوريوس التدريس بالتعليم الثانوى.

بالإضافة إلى درجات البكالوريوس مع الشرف، والدبلومات التربوية والماجستير والدكتوراه.

وقد يكون مجديا عرض بعض البرامج بشئ من التفصيل، للوقوف على مكوناتها ومحتواها، عل النحو التالى:

١- برنامج بكالوريوس التربية (تعليم الرياضيات):

وقد صمم هذا البرنامج لتقديم مهارات الصناعة لإعداد طلاب معلمين أكفاء لتعليم الرياضيات من خلال مسار صناعى، إذ بنى البرنامج على المعرفة والمهارات التى سبق للطلاب اكتسابها فى دراستهم للرياضيات فى المراحل التعليمية السابقة على الدراسة الجامعية. وقد حددت الجامعة مخرجات التعلم المستهدفة من هذا البرنامج، بحيث يكون الطالب قادراً على أن:

أ – يفهم القضايا التربوية والمناهج فى مجال الرياضيات.

ب – يخطط وينفذ عمليات التعليم والتعلم.

جـ – ينمى ويوظف الاستراتيجيات الفعالة لإدارة السلوك،

د – يتواصل ويتفاعل بمهنية مع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمجتمع المحلى الذى تخدمه المدرسة.

هـ – يتابع ويقوم تقدم التلاميذ وأنشطة تعلمهم.

و – يتأمل ويقوم ويخطط للتحسين الذاتى المستمر.

ز – يستخدم المعرفة والقيم المهنية وينميها.

ح – يظهر الفهم والكفاءة فى مجال الرياضيات كمادة وتخصص فى سياق المرحلة التعليمية من سن السابعة إلى سن الثانية عشرة.

ط – يستخدم تكنولوجيا ملائمة للتعليم والتعلم متصلة بمجال التخصص.

ويشمل البرنامج المكونات والمجالات الآتية:

أ – موضوعات محورية، وتشمل دراسة:

- اللغة والنص.
- الرياضيات بمساعدة الحاسب وتطبيقاتها.
- مقدمة للحوسبة التعليمية.

ب – موضوعات أصول التدريس، وتشمل دراسة:

- إدارة البيئة التعليمية.
- بنية المراهقة وتطبيقاتها التعليمية.
- الدمج التعليمى والتعلمى.
- منظورات تعليم السكان الأصليين فى المدرسة الثانوية.
- التعلم.
- السياسات الثقافية للتعليم.
- التعليم من أجل التعلم.
- إعادة إدراك التعليم الثانوى.

جـ – موضوعات المناهج، وتشمل:

- طرق تعليم المنهج (١) – الرياضيات.
- طرق تعليم المنهج (٢) – الرياضيات.

هـ – موضوعات اختيارات تخصصية محددة:

وتركز هذه الموضوعات على تطوير وتوسيع معارف الطلاب فى مجال مهارات الرياضيات وتكنولوجيا المعلومات. وينبغي أن يتمكن الطالب من خلال دراسته لهذه الموضوعات من التخصص الرئيسى فى الرياضيات التطبيقية، مع إتقان معرفة ومهارات ست مواد فى الرياضيات، أربعة منها فى المستوى الثانى أو أعلى، والتخصص الثانى فى الرياضيات التطبيقية أو البحته.

وهذا الذى عرضنا له يوضح أن البرنامج قد بنى على أساس – وفى ضوء– مخرجات التعلم المستهدفة، وهى مشتقة من – أو منقولة عن – إطار العمل القومى للمؤهلات. وهذه المخرجات تركز على جوانب المعرفة والتعلم والتواصل، ومهارات التطبيق والتحليل والفهم والتقويم، ودمج التكنولوجيا، والتفاعل مع الأقران والأساتذة والبيئة. كما تؤكد على تمهين القضايا التربوية والمعرفية والأنشطة، والتعلم المستمر.

ولذلك جاء البرنامج المقدم ليحقق هذه المخرجات المستهدفة، بمحورته فى أطر أو مكونات تختلف عن التقسيم التقليدى لبرامج إعداد المعلم إلى تخصصى وتربوى وثقافى. وهذه المكونات شملت مكونات عامة لجميع الطلاب عن اللغة وفهم النص اللغوى والأدبى. واستخدام تكنولوجيا المعلومات والحوسبة ومكونات التعليم والتعلم، وهو ما سمى بأصول التدريس، من جوانب غير نمطية شملت إدارة البيئة التعليمية، وقضايا علم النفس، والأطر الثقافية للتعليم والتعلم وسياساتها، وقضية الدمج والتعامل مع المهمشين. كما شملت موضوعات المناهج وطرق التعليم، بطريقة تكامل بين المنهج الدراسى وتعليمه نظرياً، ثم من خلال الخبرات المهنية فى البيئة التعليمية التعليمة.

وركز البرنامج كذلك على التخصص فى الرياضيات، متخذا من الرياضيات التطبيقية أساسا لهذا التخصص، مع إيلاء اهتمام للفروع المختلفة والرياضيات البحته.

وقد يكون من المفيد الدخول فى بعض محتويات التخصصات والمكونات السالف عرضها. ومنها على سبيل المثال لا الحصر موضوع أو مقرر التعليم للتعلم Teaching For Learning، إذ يتناول الطلاب خلال دراستهم له عدداً من المنظورات المنهجية المستقاة من الممارسات التربوية للمعلمين، عن دور المعلمين فى الإصلاح التربوى داخل فصولهم وإدارة الفصل وفلسفة التربية، بما تشمله من

قيم، واستقائها من الممارسات الميدانية للمعلمين، وقضايا التقييم والتقويم وغير ذلك بما يعكس دور المعلم فى تحويل التدريس إلى تعلم ذاتى وتعاونى.

ومنها أيضا الخبرة المهنية (١)، التى تتم داخل الموقع (وهو هنا المدرسة)، حيث تقدم الطالب المعلم إلى سياقات المدرسة الثانوية، وتوسع قدراته خلال العمل التعليمى الميدانى لمدة ثلاثين يوماً. ويستمر الطلاب فى القيام بالاستقصاء والبحث فى العلاقات الاجتماعية للفصل بالمدرسة الثانوية أثناء المشاركة فى عمليات التعليم والتعلم. وتوجه المدرسة والكلية مساعداتهما للطلاب لتنمية معارفهم ومهاراتهم بمهنية متخصصة، على أن يتم تقييم أداء الطلاب ومعاونيهم وفقاً للمستويات المعيارية المهنية للمعلمين.

وفى الخبرة المهنية (٢)، ومدتها هى الأخرى ثلاثون يوماً، يتزود الطلاب فى أثنائها بفرص لتقوية معارفه وإظهار كفاءته الذاتية واستقلاله كمعلم مبتدئ فى المدرسة الثانوية من خلال المشاركة الفعالة فى عمليات التعليم والتعلم. ويقدم للطالب العون لتطبيق معارفه ومهاراته بالممارسة المهنية للتعامل مع المنهج، والمشاركة الفعالة كمهنى جديد يلبى متطلبات الاعتماد وما تتضمنه أو ما تقوم عليه من مستويات معيارية.

وهذا يبين أن هذه الخبرة المهنية ليست مجرد تدريب على التدريس بقدر ماهى تنمية للمعارف واكتساب كفاءات، والتمرس على البحث والاستقصاء وتحليل التفاعلات والعلاقات الاجتماعية وديناميات الفصل المدرسى.

٢- برنامج بكالوريوس التربية (الطفولة المبكرة والابتدائى)

ويهدف هذا البرنامج إلى إعداد الطلاب للعمل التربوى التعليمى للأطفال فى مواقف متنوعة من الميلاد إلى سن الثانية عشرة. ومدة هذا البرنامج أربع سنوات مع التفرغ للدراسة، يدرس فيها الطالب ٧٢ نقطة مكتسبة.

وقد صمم البرنامج من منطلق أن التعليم اليوم يتطلب أفراداً مؤهلين على وعى بالقضايا الاجتماعية والثقافية والنمائية. ولذلك يشمل هذا البرنامج دراسة

مقررات عن نمو الطفل، وعلم اجتماع التربية، ودراسات المهمشين ومناهج البحث. كما تشمل مهارات الاتصال بين الأشخاص والقيادة والاحتياجات الخاصة من خلال ورش عمل جامعية وفى مواقع التعليم المدرسى، لتتلاءم مع احتياجات الأطفال فى بيئاتهم المحلية.

ويتضمن البرنامج دراسة المناهج، ويشمل تلبية احتياجات تعلم الأطفال فى جميع مجالات التعلم الرئيسية من رياض الأطفال إلى نهاية المدرسة الابتدائية.

ويسعى البرنامج إلى تنمية مكنات الطلاب من مهارات مهنية، ليعكسوها على الأطفال فى النمو الإيجابى والتعلم النشط، من منطلق الاعتقاد بأن جميع الخريجين يجب أن يستمروا فى النمو المهنى كمتخصصين ومعلمين، وأن يكونوا ممارسين يتأملون ممارساتهم الخاصة ويفكرون فيها، ليستطيعوا دعم الأطفال وأسرهم فى النمو والتعلم.

ويتضمن البرنامج أربعة مكونات رئيسية، هى:

أ – التنمية المهنية فى التربية (٩ موضوعات أو مقررات).

ب- دراسات فى التنمية والتعلم (٣ موضوعات أو مقررات).

جـ – دراسات فى التربية والطفل (١٥ موضوعاً أو مقرراً).

د – خبرات مهنية (٥ موضوعات أو مقررات).

بالإضافة إلى دراسة مقررين إجباريين، ونعرض فيما يلى لهذه المكونات الأربعة:

١- التنمية المهنية فى التربية، وتشمل دراسة:

أ – السياقات الفلسفية والاجتماعية للتربية.

ب – المعلم كمتعلم.

جـ – المعلم (القدرة اللغوية والرياضية).

د – القيادة والإدارة.

هـ – الصحة والأمان.

و- ثقافة وتاريخ وواقع السكان الأصليين.

ز - المعلم كباحث.

ح - المهنية وقضايا الرعاية والتربية.

ط - دراسات تربية السكان الأصليين.

٢ - دراسات التنمية والتعلم، وتشمل:

أ - الأطفال كمتعلمين.

ب - رحلة الطفولة.

جـ - فهم المتعلمين المتنوعين (التنوع التعلمى).

٣-دراسات التربية والطفل، وتشمل:

أ - التواصل من خلال الفنون (فى الطفولة).

ب - الفنون الإبداعية فى المدرسة الابتدائية.

جـ - القراءة فى المدرسة الابتدائية.

د - دراسات اللغة فى المدرسة الاتبدائية.

هـ - اللعب والاستقصاء كمنهج (اللغة).

و - اللعب والاستقصاء كمنهج (العلوم والرياضيات).

ز - الاستفسار والتساؤل فى المناهج والتربية.

ح - التربية البدنية والصحة فى المدرسة الاتبدائية.

ط - الرياضيات فى المدرسة الابتدائية.

ى - دراسات المجتمع البشرى وبيئته فى المدرسة الابتدائية.

ك - العلوم والتكنولوجيا فى المدرسة الابتدائية.

ل - الحساب فى المدرسة الابتدائية.

م - العلاقات والتربية (١)، (٢).

ن - البيئات والمجتمعات المستمرة.

٤ - الخبرات المهنية، وتشمل:

أ- الخبرة المهنية (١) من ٣- ٥ سنوات.

ب – الخبرة المهنية (٢) السنوات الأولى الابتدائية.

جـ – الخبرة المهنية (٣) السنوات المتأخرة الابتدائية.

د – الخبرة المهنية (٤) من الميلاد حتى نهاية السنة الثانية.

هـ – الخبرة المهنية (٥) المعلم المبتدئ.

٥- موضوعات إجبارية، وتشمل:

أ – اللغة والنص.

ب – أسس الرياضيات.

ويتضح مما سبق أن هذا البرنامج يغطي تربية المعلم للقيام بدوره المهني كمعلم ومتعلم وباحث فى تعليم الطفولة حتى نهاية المدرسة الابتدائية.

ويؤسس البرنامج فكر المعلم المهنى من خلال دراسة الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية، والإدارة والقيادة، والرعاية التربوية، والأمان والصحة. بجانب التأكيد على دور المعلم كمتعلم يحول نفسه إلى متعلم ذاتى ودوره كباحث أيضا، وهو نفس ما أكد عليه البرنامج بالنسبة للطفل.

وينوع البرنامج فى الخبرات التخصصية لمعلم الطفولة، لتشمل النواحى البدنية والحركية، واللغة، والعلوم والرياضيات، والدراسات الاجتماعية، والتكنولوجيا، ثم اللعب كمدخل لتعليم اللغة والعلوم والرياضيات، والتأكيد على اكتساب الطفل لمفهوم ومهارة الاستقصاء.

والبرنامج يبنى أيضا على الخبرات المهنية، وهى هنا تشمل خمس خبرات، أكثر مما جاء بالنسبة لبرنامج معلم الرياضيات، لتكون هذه الخبرات تنمية للمعرفة والمهارات، واكتساب القيم أيضاً.

٤-المشاركة مع مدارس التعليم العام والتنمية المهنية:

ثمة ملمح هام للغاية فى تربية المعلم أيا كانت المرحلة التعليمية أو التخصص الأكاديمى له، يتمثل فى العلاقة الإيجابية بين (مدرسة تربية المعلم) و (المدارس المحلية)، التى – إن جاز ذلك – يقوم عليها البرنامج.

ولذلك فإن هناك مقررات متعددة فى جميع البرامج فى مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا تقدم داخل المدارس المحلية، بل وداخل فصولها. ويعمل معلمو هذه المدارس فى إطار تعاونى فى البحوث التى تنفذ عن التعليم والتعلم مع مدرسة تربية المعلم، وكذلك البحوث فى مجالات تطبيقات عملية الدمج، والتقويم الأصيل.

وتضم الكلية تحت لوائها لجنتين هامتين، هما:

أ - لجنة التعليم والتعلم.

ب - لجنة تنمية البحث التربوى.

ومهمة هاتين اللجنتين إثراء برنامج التنمية المهنية والفكرية للمعلمين. ولذلك فإن مدرسة تربية المعلم تلتزم بالإسهام فى التنمية المحلية، بتسليح خريجيها بالمهارات التى تمكنهم من التطوير المستمر والفعال للمدارس، بما تشمله من مهارات النقد والتحليل والإبداع.

كما أن برامج المدرسة تكامل بين ماهو نظرى وماهو تطبيقى ميدانى لمهنة التعليم، من خلال علاقاتها مع المدارس المحلية، وسعيها إلى اجتذاب كثير من المعلمين للعمل بعض الوقت كمحاضرين مساعدين لأعضاء هيئة التدريس، يقدمون خبراتهم العملية، ويثرون خبراتهم من خلال احتكاكاتهم بالجامعة، وما يقوم به طلاب المدرسة من مشروعات فى إطار المقررات الدراسية داخل المدارس فى مواقف تعليمية فعلية.

الفصل السابع

تطوير كليات التربية فى إفريقيا فى سياقاتها المجتمعية
الاتجاهات العامة، ونماذج من دول شمال إفريقيا

قارة إفريقيا هى ثانى قارات العالم من حيث المساحة وعدد السكان بعد قارة آسيا، وتبلغ مساحتها ٣٠,٢ مليون كيلو متر مربع، وتحتل ٦% من مساحة سطح الكرة الأرضية، ٢٠,٤% من اليابس، يعيش عليها بليون نسمة.

وتتكون قارة إفريقيا من ٥٤ دولة، يمثل سكانها حوالى ١٥% من عدد سكان العالم، وهى الوطن الأصلى للإنسان غالباً.

وكانت تجارة الرقيق أهم أنواع التجارة والصادرات الإفريقية لمدة ثلاثة قرون، وشيد البرتغاليون الحصون فى البداية، وتلاهم الهولنديون والإنجليز والفرنسيون والسويديون والدانمركيون وغيرهم القلاع على امتداد ساحل الذهب، حيث يمثل العبيد مصدراً خصبا للتجارة، وكان بناء هذه القلاع لخدمة تجارة الرقيق.

وتعتبر تجارة الرقيق العبيد أكبر محنة تعرضت لها إفريقيا لأنها أفرغت بلاداً كثيرة منها من سكانها، الذين أخذوا عنوة ليعمروا بلاد غيرهم.

الاحتلال الأوربى لإفريقيا:

وتعددت أسباب الاحتلال الأوربى لإفريقيا ما بين التجارة وتأمين الملاحة إلى آسيا، وتجارة الرقيق، واتخاذ البلاد الأفريقية مواطن لاستقرار العبيد المحررين، ثم إنشاء مستعمرات لاستغلال الثروات الطبيعية للبلاد، والتبشير الدينى وبخاص للوثنيين من أبناء القارة.

وتعد المستعمرة الهولندية فى الكيب تاون، وهى مدينة فى جنوب إفريقيا أول مستعمرة أوربية فى إفريقيا عام ١٦٥٢، ثم استولى عليها البريطانيون عام ١٨٠٦، واستمر الاستعمار الأوربى فى الزيادة، ما بين استعمار بريطانى وفرنسى وإسبانى وبرتغالى وإيطالى وبلجيكى وألمانى، إلى درجة امتصاص دماء القارة لبناء إمبراطوريات الغرب منها.

وإفريقيا تمتلك ثروات طبيعية متنوعة وهائلة، وهى مع هذا أفقر قارات العالم وأشدها تخلفاً فى المستوى الاقتصادى والمعيشى، والمستوى الصحى العام لوجود أمراض متوطنة خطيرة كالإيدز والملاريا، ونظم حكم غير ديمقراطية، ينتشر الفساد بفضلها فى بلادها، وغض الطرف عن حقوق الإنسان.

ويعد الفقر والأمية وسوء التغذية أكثر سمات الإنسان الإفريقى فى العديد من الدول، فضلاً عن الصراعات الداخلية العرقية والدينية فيها، هذا كله – كما ذكرنا – رغم الثروات والموارد الطبيعية الهائلة، ومنها امتلاك إفريقيا ٩٠% من الكوبالت، ٩٠% من البلاتينيوم، ٥٠% من الذهب الخام، ٩٠% من الكروميوم ، ٦٥% من المنجنيز على مستوى العالم.

وإذا بدأنا بإفريقيا جنوب الصحراء، وهى تضم اثنتين وأربعين دولة وست جزر قريبة منها، تمثل ثلثى دول قارة إفريقيا، وهى دول ذات تقاليد عريقة وثقافات ثرية، تعكس تعدداً وتنوعاً ثقافياً، وبخاصة فى حوض النيل، وتأثير إسلامى قوى فى الشمال، وتأثير مسيحى يعود إلى فترة الاستعمار فى بلاد إفريقيا الوسطى والجنوبية.

ومن حيث الواقع الجغرافى والاقتصادى، هناك أيضا تنوع ما بين دول غنية بثرواتها الطبيعية ودول فقيرة وذات كثافات سكانية عالية فى نفس الوقت. هناك نيجريا التى يبلغ عدد سكانها أكثر من ١٢٥ مليونا من السكان، وأكثر من ٦٥ مليونا فى إثيوبيا، ويضاف إلى ذلك صعوبات فى التنقل والاتصال داخل القارة ومستويات منخفضة للناتج القومى الإجمالى وانخفاض نصيب الفرد منه فى دول عديدة مثل بوروندى ومالاوى وإثيوبيا والنيجر وسيراليون وغيرها. وبشكل عام هناك– كما ذكرنا من قبل– انخفاض واضح، بل وفجوة بين الناتج القومى الإجمالى فى الدول الإفريقية، ودول كثيرة فى القارات الأخرى.

وقد أدى ذلك إلى انتشار الفقر فى القارة، فهناك أكثر من ٣٠٠ مليون من السكان دخلهم يقل عن دولار فى اليوم، مع الزيادة الكبيرة السنوية فى عدد السكان فى القارة، بمعدل ٥%.

ويعكس التعليم فى هذه الدول الفروق الجغرافية والتراث الثقافى والتاريخ الاستعمارى وتحقيق التنمية الاقتصادية. ومايزال للسياسات الاستعمارية الفرنسية والإنجليزية والدول الأخرى التى استعمرت إفريقيا تأثيراتها على التعليم، من نواحى الأهداف والبنى والإدارة وتمويل نظم التعليم فى الإقليم.

وعندما حصلت هذه الدول الإفريقية على استقلالها فى أوائل الستينيات، كان هناك فارق كبير بينها وبين غيرها، بل كان هناك تخلف كبير فيها، فى جميع المؤشرات التعليمية.

وبدأت تغييرات كبيرة تحدث فى الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، أدت إلى قفزات وطفرات فى القيد فى التعليم الابتدائى، من (١١) مليون طفل فى المدارس الابتدائية عام ١٩٦٠ إلى حوالى ٥٥ مليونا عام ١٩٨٠. كما شهدت إفريقيا زيادات هائلة فى القيد بالتعليم الثانوى وبعد الثانوى، بلغت نسبتها أكثر من خمس عشرة مرة بالنسبة للتعليم الثانوى، وعشر مرات بالنسبة للتعليم العالى.

التعليم فى سياق الأزمات:

وقد نتج عن الأزمات الاقتصادية فى الثمانينيات تأثيرات تعليمية قوية، تمثلت فى تقلص التمويل العام والخاص، وتدنى فى نواحى الكم والكيف ومعدلات المشاركة. كما نقصت الموارد والتسهيلات المضافة، بجانب حالة الموجود المتهالكة، وذات التجهيزات السيئة.

وبالإضافة إلى ذلك هناك تدنى فى مستوى تأهيل المعلمين، الذين لا يقدم لهم التوجيه التربوى المناسب، الذى يحتاجونه. وأن الوقت المخصص للتعليم الذى يقضيه التلميذ فى حجرة الدراسة يعد متدنياً لمعظم التلاميذ الأفارقة بالمقارنة بالتلاميذ فى بلاد خارج إفريقيا. وبالمقارنة بالمستويات المعيارية العالمية.

كما أن هناك قصوراً كبيراً فى المواد التعليمية، وهذا بدوره أدى إلى انخفاض مستويات التحصيل الأكاديمى قياساً على الأهداف الموضوعة والمراد تحقيقها والمحددة فى برامج ومناهج التعليم. والخلاصة أنه رغم اختلاف الظروف والخبرات بين البلاد الإفريقية، فإن الواقع يقول إن كثيرا من هذه البلاد ذات تعليم متدنى الجودة ومحدود الإتاحة.

وتعتبر إفريقيا الأدنى فى معدلات القيد فى كل المستويات التعليمية، وهى كذلك الإقليم الوحيد ذو الأعداد الأكبر المتزايدة من الأطفال خارج المدارس. كما أن متوسط سنوات تعليم الراشدين حوالى ثلاث سنوات من التمدرس، بما هو أقل من أى إقليم آخر، وهو ما يعنى- وما يؤدى إلى- أن واحداً من كل ثلاثة من الذكور واثنين من الإناث من الأميين، وأن عدم المساواة والتكافؤ العام فى التمدرس قائم على جميع مستويات التعليم.

وهذه المستويات المتدنية من التعليم لها تأثيرها على انخفاض قدرات وإمكانات كثير من البلاد الإفريقية لإنتاج المعرفة كمصدر للتقدم العلمى والتنمية. وتشير الدراسات إلى الانخفاض الشديد فى أعداد العلماء والمهندسين إلى أقل من نصف فى المائة من الأعداد الكلية فى العالم، وأنه فى نهاية التسعينيات كان لدى السنغال ثلاثة باحثين يعملون فى مجالات البحث والتطوير لكل مليون من السكان، (١٦) فى بوركينا فاسو، (٢٠) فى أوغندا مقابل (١٥٠) فى الهند، (٣٥٠) فى الصين. ولعل وراء ذلك مع تدنى الإتاحة والجودة فى التعليم نزيف العقول البشرية كنتيجة للهجرة، ومحدودية مؤسسات التعليم العالى بعامة والجامعات بخاصة نتيجة ضعف الموارد، وعوامل سياسية متعددة.

ولذلك فإن الاستثمار فى التعليم وفاعلية الأداء التعليمى وجودته وسيلة أساسية للتنمية الاجتماعية والاقتصادية والتطوير السياسى وتحقيق الديمقراطية، بما يؤدى بالتالى إلى رفع مستويات المعيشة، ولذلك فإن تجسير الفجوة بين بلاد إفريقيا والبلاد الأخرى يحتاج إلى إتاحة التعليم وتجويده.

وهذه الإتاحة يجب أن تمتد لما هو بعد التعليم الأساسى إلى التعليم الثانوى، وصولاً إلى التعليم العالى والجامعات بوجه خاص، وتخريج أعداد من الأفراد المتعلمين ذوى التأهيل المتميز فى كافة المستويات والتخصصات، وبخاصة منها العلمية والتكنولوجية، وتلبية احتياجات سوق العمل الحديث، من عمالة عالية المهارات والفنيين والمهنيين التكنولوجيين وقادة الإدارة.

ورغم أن دولاً إفريقيا قد نجحت فى رفع معدلات القيد بالتعليم الابتدائى مع بدايات القرن الحالى إلى ما يقترب من ١٠٠%، فإن بلاداً أخرى مثل بوركينا فاسو وبورندى وإثيوبيا وليبيريا ومالى والنيجر والصومال تقل فيها معدلات القيد عن ٥٠%، كما حدث انخفاض فى معدلات القيد فى سبع عشرة دولة إفريقية أخرى عما كان عليه من قبل ما بين عامى ١٩٨٥، ٢٠٠٠.

أما عن التعليم الثانوى، فإن عدداً قليلا من البلاد الإفريقية، هى التى تتيح فرصا كافية للالتحاق للطلاب بين ١٢، ١٧ سنة، وبلغ معدل الالتحاق المتوسط مع نهايات القرن العشرين حوالى ٢٦% مقارناً بـ ٥٢% لبلاد نامية خارج القارة. ويضاف إلى ذلك قصور فى المبانى التعليمية والمعدات والموارد التعليمية والبرامج الدراسية أيضاً.

التعليم العالى:

وإذا كان عدد الجامعات فى البلاد الإفريقية محدوداً فى الستينيات، فإنه حدثت طفرات كبيرة فى هذه الأعداد، وإن كانت معدلات القيد ونسبة الملتحقين بالجامعات إلى عدد السكان فى نفس الفئة العمرية منخفضة، رغم أن الجامعات فى كثير من البلاد الإفريقية هى المؤسسات الوطنية الوحيدة التى تعد مدخلا لتخريج الكوادر وإنتاج المعرفة من خلال البحوث العلمية وحل المشكلات التى تواجه هذه البلاد.

يضاف إلى ذلك أن أعداد المقيدين بالكليات العلمية والتكنولوجية أقل مما هو مطلوب للتحول وتلبية متطلبات العصر الراهن.

وقد يكون من سمات التعليم العالى ضعف البنى والهياكل وتقادمها، واتباع سياسات لاتوائم المتطلبات الراهنة، وضعف النهوج الإدارية، والهيمنة السياسية على الجامعات بما يفقد استقلالها الإدارى والأكاديمى.

وثمة مشكلة تواجهها غالبية الجامعات الإفريقية، بتمثل أن التوسع الكمى لم يصاحب باهتمام بالجودة، نتيجة عدة عوامل أدت إلى ضعف الأداء، منها قصور التمويل، وضعف المرتبات والمكافآت، وضعف الإمكانات المادية بالتبعية.

ويكفى أن نذكر أن إفريقيا كقارة تضم ٥٤ دولة لايوجد بها أكثر من ٣٠٠ مؤسسة للتعليم العالى، وهى طبقا للمستويات المعيارية العالمية تعتبر الإقليم الأقل مستوى فى التعليم العالى من حيث أمور عديدذة منها القيد والجودة.

وبينما نجد بلاداً قليلة فى إفريقيا بها تعليم عال وتعليم جامعى مثل دول شمال إفريقيا ونيجيريا ومصر والسودان وجنوب إفريقيا، فإن بلاداً أخرى مثل جيبوتى وجامبيا وجينيابياً وغيرها لا توجد بها جامعات، كما لا تملك الاستعداد لإقامة جامعة واحدة أو أكثر.

وإذا كانت التعميمات صعبة فى قارة كإفريقيا بسبب الفروق الهائلة بين دولها، فإن ثمة استثناءات لهذه القاعدة. إذ إن هناك دولا توجد بها أعداد قليلة للغاية من الجامعات، ولكن ربما يعوض ذلك كثرة مؤسسات التعليم العالى الأخرى مثل زامبيا التى توجد بها جامعتان فقط، وخمسين مؤسسة للتعليم الإضافى والعالى.

لكن لعله من الواضح الذى يمكن تعميمه على غالبية البلاد الإفريقية، وهو أن عدم ملاءمة الموارد المالية الموجهة للجامعات تقابل برغبة شعبية جارفة للطلب عليها وبشكل متزايد.

وتعتبر مصر من أعلى البلاد الإفريقية فى معدلات القيد الطلابى بالتعليم العالى والجامعات فى إفريقيا، كما تمتلك أكبر عدد من أعضاء هيئة التدريس الممهنين للتعليم العالى والجامعات، تليها نيجريا، التى يبلغ عدد جامعاتها ٤٥ جامعة، وأكثر من ٦٠ كلية عالية، ٤ بوليتكنك ومجموعها يجعلها الدولة الأولى فى

إفريقيا من حيث عدد المؤسسات العالية وتأتي جنوب إفريقيا بعدد جامعاتها البالغ ٢١ جامعة، ٢٥ كلية تكنولوجية، والجزائر وتونس وليبيا.

وإن كان عدد مؤسسات التعليم العالى ليس دالا باستمرار على ارتفاع معدلات القيد والاستيعاب، إذ إن السودان- على سبيل المثال- بها ٢٦ جامعة عامة، ٢١ جامعة خاصة وكلية، ومع ذلك فإن إجمالى المقيدين بها منخفض جداً. كما أن معدل القيد بالتعليم العالى فى غانا أقل من ٣% من الفئة العمرية المقابلة، وفى كثير من البلاد الإفريقية لايتعدى معدل القيد ١% من هذه الفئة، ومن أمثلة ذلك مالاوى وتنزانيا اللتان لاتتعدى نسبة القيد بالتعليم العالى بهما نصف فى المائة.

وهكذا يمكن القول بشكل عام أن معدل القيد بالتعليم العالى فى دول القارة الإفريقية ككل أقل من ٣%، وهو معدل يعكس الفروق بين دول يصل فيها المعدل إلى ٢٥% أو أكثر قليلا، ودول أخرى يصل هذا المعدل بها إلى الصفر، وهذا مما يجعلها- كما ذكرنا من قبل – أقل قارات وأقل بلاد العالم فى معدلات القيد بالتعليم العالى.

المعلمون فى إفريقيا، أحوالهم وتربيتهم:

وإذا كان الاندماج فى الاقتصاد الكوكبى قد صار حقيقة الآن، بل ومنذ عدة سنوات، فإن ثمة أسئلة تطرح فى هذا السياق، منها ما إذا كانت إفريقيا تستطيع أن تكون جديرة بالمشاركة فى هذا الاقتصاد، وبخاصة وأن كبريات الشركات التى تريد أن تنشئ فروعاً فى بلاد أخرى تتوقع أن يكون للتعليم تأثيره على نوعية القوى العاملة التى تحتاجها لهذه المشروعات، التى تتصف بالمهارات العالية. ولما كان إعداد هذه القوى البشرية يتوقف على عوامل كثيرة يأتى المعلمون فى مقدمتها، من حيث مستوى الأداء والكفاءات التى تقوم نظم تربيتهم بدور ملحوظ وأساسى فيها.

وتشير الدراسات إلى أن نسبة عالية من الطلاب في إفريقيا جنوب الصحراء، الذين يعلمهم مدرس كل مؤهلاته إنهاء المرحلة الابتدائية فقط في ليسوتو، وجنوب إفريقيا، وتوجو وناميبيا وتنزانيا.

كما أن استخدام معلمين غير دائمين للتدريس للطلاب، تتعاقد معهم السلطات التعليمية، يعتبرون سمة ظاهرة الآن فى كثير من البلاد الإفريقية، وله تأثيرات متنوعة ومختلفة على التأهيل الأكاديمى، وله صلة بسياسات تعيين أو توظيف المعلمين. وفى تشاد نجد أن المعلمين فى البيئات المحلية ذوو تأهيل أقل من غيرهم فى الخدمة المدنية.

ويطرح هذا الوضع سؤالا هاما عن قدرة النظام التعليمى على جذب وتحفيز، والحفاظ على معلمين ذوى تأهيل عال.

كما تشير البحوث أيضا إلى أن حوالى ٢٥% من المعلمين الذين يدرسون للصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية لم يتلقوا أى إعداد قبل الخدمة، مقابل حوالى ١٥% للصفوف المتقدمة من هذه المدرسة، وبخاصة فى البلاد الإفريقية جنوب الصحراء التى تعتبر أكثر الدول الإفريقية عدداً.

وفى غينيا والنيجر نجد أن غالبية المعلمين قد تلقوا إعداداً لمدة عام واحد أو أكثر قليلاً، وأن نصف عدد معلمى تشاد تقريباً لم يتلقوا أى تدريب، ونفس الأمر تقريبا فى توجو ومالى وموريتانيا هناك عدد كبير من المعلمين كانت مدد تدريبهم قصيرة للغاية لاتتجاوز ثلاثة شهور.

ويبين الجدول الآتى مدة الإعدد قبل الخدمة فى ست بلاد إفريقية.

جدول رقم (١)

مدة برامج التكوين قبل الخدمة طبقاً للحالة المهنية فى ست من دول إفريقيا جنوب الصحراء

الدولة ومدة التدريب		معلمون معينون	معلمون متعاقدون	الإجمالى %
تشاد	لا تدريب	–	%٧٤	%٤٢,١
	تدريب لمدة شهر	–	%٤,٩	%٢,٨
	تدريب من ١-٣ شهور	١,١	%٩,٨	%٦
	تدريب من ٣-٦ شهور	–	%١,٦	%٩
	تدريب لمدة عام وأكثر.	٩٨,٩	%٩,٨	%٤٨,١

غينيا	لاتدريب	%٠,٨	-	%٩٩
	تدريب سنة وأكثر	%٩٨,٥	%٩٩,٤	%٠,٧
	أخرى	%٠,٨	%٠,٦	%٣,٣
مالى	لا تدريب	-	%٦,٣	%٣,٣
	لمدة شهر	-	%٧,٧	%٤,١
	من شهر إلى ثلاثة	-	%٧٢,٥	%٣٨
	عام وأكثر	%١٠٠	%١٣,٤	%٥٤,٦
موريتانيا	لا تدريب	%٤,٣	%٥٥,٦	%٧,٥
	تدريب شهر	%١,٤	%١١,١	%٢
	من شهر إلى ثلاثة	%١٥,٧	%٧,٤	%١٥,٢
	من ثلاثة إلى ستة	%٣,٤	%٣,٧	%٣,٤
	من ستة إلى تسعة	%٤٤,٢	%٧,٤	%٤٢
	عام وأكثر	%٣٠,٩	%١٤,٨	%٢٩,٩
النيجر	لا تدريب	%٣,٨	%١٩,٨	%٩,٨
	تدريب شهر	-	%١٧,٧	%٦,٧
	من شهر إلى ثلاثة	-	%١٩,٨	%٧,٥
	عام وأكثر	%٩٦,٢	%٤٢,٧	%٧٦
توجو	لا تدريب	%٣١,١	%٨٢,٤	%٥٠,٩
	من شهر إلى ثلاثة	%٥١,١	%٤,٧	%٣٣,٢
	عام وأكثر	%١٧,٨	%١٢,٩	%١٥,٩

ويظهر من الجدول سياسات كثير من الدول الإفريقية جنوب الصحراء، إذ تهتم غينيا بتدريب المعلمين المتعاقدين وفق برامج تمتد من ١٥-١٨ شهراً، مما يوفر تدريبا لهم يماثل تدريب المعلمين الدائمين. وعلاوة على ذلك فإن كثيرا من المعلمين الدائمين بدأوا العمل متعاقدين، ومن ثم فإن ٢٨% تلقوا إعداد مسبقاً.

وفى مالى فإن معلمى المستقبل المتعاقدين، الذين لايمتلكون دبلومات مهنية، تلقوا تدريبا لمدة ٣ شهور. وفى النيجر فإن غالبية المعلمين المتعاقدين تدربوا لمدة أكثر من عام قبل الخدمة.

وقد زادت الدول الإفريقية جنوب الصحراء من برامج التدريب التى تقدمها قبل الخدمة، وعملت على زيادة المقيدين بها.

ويمكن القول بأن ٤,٧% من تلاميذ هذه الدول يقوم بتعليمهم معلمون لم يتلقوا أية تدريبات ولم ينخرطوا فى إعداد قبل الخدمة، ٤,٧% آخرين يدرس لهم معلمون تلقوا تدريبات أكثر من شهر، وأكثر من ٩٠% من التلاميذ درس لهم معلمون درسوا برامج للإعداد قبل الخدمة تزيد مدتها عن عام.

نظم تربية المعلم فى إفريقيا:

ثمة سمات عامة لنظم تربية المعلمين من نواحى الإعداد قبل الخدمة، والتنمية المهنية للمعلمين فىأثناء العمل، وإذ نذكر ذلك فإننا نقرر صعوبة التعميم، أى تعميم هذه السمات، نظراً للفروق والاختلافات التى أسلفنا الإشارة إليها بين البلاد الإفريقية تقدما وتخلفا وكذلك بين مستويات التعليم فيها، ونتناول هذه السمات على النحو الآتى:

١- التعدد والاختلاف بين النظم:

ورغم أن نظم تربية المعلمين فى كثير من البلاد قد تسير وفق تنظيم التعليم وبنيته فيها، إذ يأخذ بعضها بالمركزية وينمو بعضها نحو الخصخصة، وتهتم بعض البلاد بأن تكون للدولة سيطرة وتوجيها سياسيا للتعليم وتحملها الكامل لمسئولياتها، ومن ثم توحيد نظم تربية المعلم.

ويشير أوساكى O-Saki إلى أن هناك تنوعا واختلافات بين مؤسسات تربية المعلم فى إفريقيا، بعضها يتبع الجامعات، والآخر تديره وزارات التعليم. وتستخدم فى إفريقيا مصطلحات كليات إعداد المعلم، وكليات تربية المعلم، ومعاهد إعداد المعلمين بشكل مختلف من دولة إلى أخرى، على أسس وخلفيات تأثيرات تاريخية، كما أن معظم البلاد الإفريقية تقدم برامج للشهادات والدبلومات لإعداد معلمى المدارس الثانوية.

كما تختلف نوعيات البرامج اختلافات كثيرة. إذ توجد برامج تقدم محتويات أكاديمية، مع مقررات تربوية، وهى غالبا برامج جامعية، تبدأ بالإعداد الأكاديمى

فى العلوم أو الآداب واللغات. كما تقدم برامج للتعليم الابتدائى، ومقررات فى التربية وعلم النفس، ومقررات فى طرق التدريس واستراتيجياته.

وهناك نظم تقدم برامج للإعداد التخصصى الأكاديمى أولاً، ثم تدريبا وإعداداً تربويا بعد ذلك، وهذا النوع من البرامج يعتبر قليلاً فى إفريقيا، حيث يلتحق خريجو كليات العلوم والآداب بعد حصولهم على درجة البكالوريوس، ببرامج دبلوم الدراسات العليا فى التربية لمدة عام دراسى جامعى واحد غالبا للتأهيل التربوى لمهنة التعليم. لكن يلاحظ أن الذين يدرسون وفق هذه البرامج وهذا النظام، هم أولئك الذين يفشلون فى الحصول على وظائف وبالتالى يتجهون إلى الدراسة التربوية.

كما أن مؤسسات إعداد المعلم تكون متنوعة التبعية فى كثير من البلاد الإفريقية، إذ إنه فى تنزانيا تتبع كليات التربية بالجامعات وزارة التعليم العالى، أما كليات إعداد المعلم فإنها تتبع وزارة التعليم والثقافة، وهذا النمط من الانفصال يعكس أيضا الاختلاف بين أقسام التعليم الوزارية، مما يؤثر على نظم ومداخل تربية المعلم. كما أنه فى إثيوبيا تمنح معاهد إعداد المعلمين شهادة ثانوية لمعلم الابتدائى، على حين أن كليات إعداد المعلم تمنح الدبلوم، كما تمنح كليات التربية التى تعد معلم الثانوى درجة البكالوريوس.

ويظهر هذا التعدد والتنوع أيضا فى عدد من الأمور، منها:

أ – عدد مؤسسات إعداد المعلم: إذ تختلف الدول الإفريقية فى عدد المؤسسات الخاصة بتقديم برامج لإعداد المعلمين، إذ توجد فى نيجيريا ٧٢ مؤسسة، منها ٢٠ كلية فيدرالية للتربية و ٣٩ كلية فى الولايات، ٣ كليات خاصة، ١٠ بوليتكنك، تعد لدرجة الشهادة فى التربية، وهناك ٣٥ مؤسسة فى جمهورية الكونغو الديمقراطية، ٤٣ فى غانا.. أما إريتريا فتوجد بها ثلاث مؤسسات لاعداد المعلمين للمدارس الابتدائية ومعلمى اللغات ومعلمى المدارس الثانوى.

ب- مدة الإعداد:

وتختلف مدة برامج تربية المعلم بين البلاد الإفريقية، فهى فى الجزائر ثلاث سنوات للحصول على الدبلوم، ٤ سنوات للحصول دبلوم التعليم الثانوى، يخصص العام الأخير منها للتدريب الميدانى. وتبلغ مدة إعداد معلمى المدارس الثانوية خمس سنوات. وهى فى أنجولا ٤ سنوات لمعلمى المدارس الابتدائية بعد الانتهاء من التعليم الأساسى، ٤ سنوات بعد الدراسة الثانوية لمعلمى التعليم الثانوى، وفى مالى ٤ سنوات لمعلمى الابتدائى لدبلوم الدراسات الأساسية، وفى الكاميرون ٣ سنوات بعد البكالوريا لمعلمى المدارس الثانوية. وفى تشاد سنتان بعد البكالوريا لمعلمى الثانوى، وسنة بعد الليسانس لمعلمى معاهد المعلمين.

جـ - أماكن وجود مؤسسات تربية المعلم:

وإذا كانت مؤسسات تربية المعلم أيا كان تخصصه أو المستوى الذى سيدرس له تنتشر فى الولايات والمحافظات التى تضمها الدولة فى بعض البلاد كمصر، فإن مؤسسات إعداد معلمى التعليم الثانوى غالبا ما تتركز فى عواصم البلاد مثل أنجولا وبنين وبورندى والكاميرون والنيجر، وربما يرجع ذلك إلى قلة عدد معلمى المعلمين فى هذه الدول.

وبالمثل فإن مؤسسات التدريب فى أثناء الخدمة تتمركز فى العواصم فى بعض البلاد الإفريقية مثل زامبيا ، حيث توجد الكلية الوطنية لتدريب المعلمين بالقرب من العاصمة، أو بالدقة على بعد ٦٠ كيلو مترا عنها، مما يسبب الكثير من مشكلات الانتقالات إليها ومنها.

٢- تبعية المؤسسات:

وتتنوع تبعية مؤسسات إعداد المعلم، فقد تكون فى بعض الدول الإفريقية مؤسسات حكومية عامة، وفى بعضها الآخر توجد مؤسسات خاصة لإعداد المعلمين مثل أنجولا. وفى سيراليون نجد مدارس للمعلمين تتبع الدولة، مع وجود كليات كاثوليكية تعد معلمين للمدارس الكاثوليكية، وكليات بروتستانتية تعد معلمين

للمدارس البروتستانتية، وكليات إسلامية للمدارس الإسلامية، مع غياب تام للتنسيق بينها، ويرتبط بهذه التبعية مايلى:

أ – حالة مؤسسات إعداد المعلم:

وترتبط حالة مؤسسات إعداد المعلم فى البلاد الإفريقية غالباً بتعبية هذه المؤسسات، حيث نجد أن المؤسسات العامة التابعة للدولة قلما تتمتع بالاستقلال المالى والإدارى الكامل والشخصية الاعتبارية المستقلة.

ونجد أيضا فى كثير من البلاد الإفريقية تكون كليات التربية جزءاً متكاملا من الجامعات الحكومية، كما هى الحال فى مصر، والحال أيضا بالنسبة للمعهد العالى للعلوم التربوية فى لواندا بأنجولا، وهذا على عكس مدرسة المعلمين العليا فى كودوجو فى بوركينا فاسو التى أنشئت عام ١٩٩٦، ومدرسة المعلمين العليا فى بوروندى، مرتبطتان بالجامعات.

وهناك دول أنشأت مؤسسات لإعداد المعلمين ضمن بنية بعض الجامعات، لكنها أخرجتها بعد ذلك من مظلتها، مثل السنغال التى حولت المعهد الجامعى لإعداد المعلمين بجامعة شيخ أنتاديوب إلى كلية للعلوم التربوية.

ب– أعضاء هيئة التدريس:

ويلاحظ تنوع تخصصات أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات تربية المعلم فى إفريقيا شأن كثير من بلاد القارات الأخرى. وهناك المتخصصون الأكاديميون فى العلوم والآداب، وهناك المتخصصون فى التربية وعلم النفس. لكن يلاحظ ضعف – إن لم يكن غياب– التنسيق بينهم، وضعف معرفة كل منهم بثقافة التخصص الآخر، مما يكون له تأثيره غالباً على برامج الإعداد، من حيث المحتوى والتدريس والنواتج.

٣– الأدوات التربوية والتقنية والمعلوماتية:

ويلاحظ أن كثيراً من مؤسسات تربية المعلم فى البلاد الإفريقية مجهزة تجهيزاً جيداً بوسائط الاتصال التعليمية، وتستخدم تكنولوجيات حديثة، حيث قدم

البنك الدولى مساعدات لكثير من هذه البلاد لتطوير التعليم بما فيه نظم إعداد المعلمين. لكن توظيف هذه المعدات التى تم شراؤها توظيف ضعيف، لعوامل متعددة، منها الموقف فى غينيا، حيث لايتم تشغيل الأجهزة والمعدات لأسباب متصلة بالكهرباء.

وفى بلاد أخرى مثل إثيوبيا تستخدم معامل اللغات الحديثة، وكذلك المعهد الوطنى للتربية فى سيشل حيث يتم الاستخدام الجيد للأجهزة.

كما قدمت الوكالة الدولية الأمريكية للتنمية مساعدات لكثير من البلاد الإفريقية لتحديث مؤسسات تربية المعلم بها مثل نيجيريا التى جهزت الكليات بالأجهزة الحديثة وشبكة المعلومات الدولية.

والموقف فى بلاد أخرى سئ، إذ لم تستخدم الوسائط التكنولوجية التى قدمتها اليونسكو لكلية التربية فى جامبيا.

وقد نفذت بعض الهيئات الدولية برامج لتحسين مستوى الاستعدادات التكنولوجية بمؤسسات تكوين المعلم فى البلاد الإفريقية. ويذكر فى هذا الصدد برنامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذى ينفذه المعهد الدولى لبناء القدرات فى إفريقيا International Institute for Capacity Building in Arfrica (IICBA) فقد طور المعهد برنامج إنشاء المكتبة الإلكترونية، وبرامج قصيرة عن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كما نفذ برنامج درجة الماجستير فى التربية فى جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا (SUST) بمساعدة جامعة بريتوريا.

وتم التوسع فى هذا البرنامج بعد ذلك فى ثلاث جامعات إفريقية أنجلوفونية، هى جامعة أديس أبابا فى إثيوبيا، وجامعة شاطئ الرأس (Cape Coast) فى غانا، وجامعة ماكيرى فى أوغندا عام ٢٠٠٤.

كما أقامت جامعة مونتريال الجزء الأول لدرجة الماجستير بالتعاون مع جامعة ياوندى فى الكاميرون، مع تأكيد خاص على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى التعليم.

وقدم المعهد السابق ذكره العديد من برامج التدريب، منها التدريب على تطوير البرامج التعليمية على الأقراص الممغنطة والمواقع بجامعة شاطئ الرأس، ومركز التعلم عن بعد والجامعة الافتراضية.

ويذكر أيضا أن المفهوم وراء سلسلة المكتبة الإلكترونية، يتمثل في أن كثيرا من مؤسسات تكوين المعلم والمدارس تفتقر إلى وجود مواد مرجعية تستخدم فى التدريس. ولذلك اهتم المعهد بتقديم هذه المواد من خلال الأقراص الممغنطة والفيديو. وتمثلت هذه المواد فى الرياضيات والعلوم باللغات الإنجليزية والفرنسية والبرتغالية والعربية للإبتدائى والعلوم باللغة الإنجليزية للمدارس الثانوية، وتعليم القراءة للصف الأول الابتدائى باللغة الإنجليزية.

وفضلاً عن ذلك كله فإن المعهد قد قام بدراسة لتحديد احتياجات المعلمين فى مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لبناء مستويات معيارية للمعلمين الأفارقة. والهدف من هذه المستويات المعيارية تحديد كفاءات المعلم فى السياق الإفريقى، وتطوير إطار عمل لإعداد المعلم فى ضوء تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

كما يقوم المعهد بتطوير قدرات صانعى سياسات تربية المعلم فى تصميم وتخطيط وتنفيذ استراتيجيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للبلاد الإفريقية، وبخاصة إفريقيا جنوب الصحراء.

وكذلك تطوير قدرات العلوم والتكنولوجيا والإبداع في بلاد إفريقيا جنوب الصحراء، وبرامج هذه التكنولوجيا في مجال التعلم المفتوح عن بعد وتطوير برامج تكوين المعلم.

٤- أنشطة مؤسسات تربية المعلم: التكوين والبحوث:

وتتضمن هذه الأنشطة التى تقوم بها مؤسسات تربية المعلم، مايلى:

أ – ملاءمة برامج التكوين للواقع:

وتشير تقارير عن البرامج المقدمة لتكوين المعلمين فى بعض البلاد الإفريقية إلى أن هذه البرامج غير ملائمة للواقع التربوى والتعليمى وما يتطلع إليه تطوير التعليم، ويلاحظ مثل هذا الوضع فى النيجر. ويضاف إلى ذلك أن كثيراً من البرامج المقدمة برامج منقولة من بلاد أخرى وذات أهداف بالتالى تلائم بلادها

الأصلية، لا تلائم السياق الذى نقلت إليه، ومن ثم فإن تطبيقها يواجه مشكلات عدم الاقتناع بها وبالتالى عدم جدواها .

ب – الطلاب: الفاعلية والسمات العامة:

إذا كانت بعض البلاد الإفريقية الفرانكفونية قد لاقت مشكلة النقص فى أعداد أعضاء هيئة التدريس بعد استقلالها، وعملت على سد هذا النقص شيئاً فشيئاً فإنها لم تستطع تكوين الطلاب تكوينا سليما، كما أن عدد أعضاء هيئة التدريس لم يستطع أن يزاد بدرجة الزيادة الهائلة فى القبول بمؤسسات إعداد المعلم نتيجة للزيادة السكانية المطردة.

ويفتقد طلاب مؤسسات إعداد المعلم فى إفريقيا إلى الفاعلية فى التحصيل والأداء والوصول إلى المستويات العالمية.

ثمة سمة هامة، وهى نسب الإناث الملتحقات ببرامج تربية المعلمين فى إفريقيا، فهناك ٣٥% من الدارسين فى مالاوى فى برامج إعداد معلمات التعليم الابتدائى من الإناث، ٢٦% فى برامج البكالوريوس فى كلية التربية، ومن ٣٠% إلى ٤٠% من الدارسين إناث فى جامبيا. وترتفع نسب الإناث فى هذه البرامج فى موزمبيق إلى ٥٧% من إجمالى الدارسين .

جـ – مشكلات البرامج:

وبوجه عام يلاحظ اهتمام بعض البلاد الإفريقية بتنمية قدرات طلاب برامج تربية المعلم فى الكفايات التربوية والتدريسية واستخدام التكنولوجيا فى التدريس، والتمكن من المعرفة ومهارات تخصصات العلوم والآداب والتربية البدنية وغيرها، كما هى الحال فى إثيوبيا.

كما تقدم بعض الدول برامج متنوعة متعددة لتكوين المعلمين والمعلمات، وأساتذة التعليم المتوسط والثانوى، والموجهين التربويين، ومفتشى التعليم الابتدائى، وفنيى المعامل. وتقدم كلية التربية فى ليسوتو برامج متنوعة لدرجات علمية مختلفة لمراحل مختلفة تعليمية أيضا من التعليم الابتدائى إلى التعليم الثانوى العام والفنى بتخصصاته المختلفة.

وهناك مشكلات تواجه هذه البرامج، منها مشكلة التكامل بين البرامج ذات الطبيعة التربوية والبرامج ذات الطبيعة الجامعية، الأمر الذى ينعكس فى كثير من الأحايين على نجاح البرامج ويولد الصراع بين التخصصات وأصحابها وطلابها.

وهناك مشكلات تتصل بتمهين برامج تكوين المعلمين تأصيلا لكون التعليم مهنة لها خصوصياتها، وبالتالى قصور واضح فى التكوين المبنى على الفصل ومواقف التعليم الفعلية داخل المدارس وفصولها.

وإذا كنا قد تناولنا تربية المعلم فى دول القارة الإفريقية بعامة، وفى الدول الإفريقية جنوب الصحراء بخاصة، وهى تمثل العدد الكبر من الدول الإفريقية، فقد يكون مفيداً، حتى تكتمل الصورة أن نعرض لتربية المعلم فى دول شمال إفريقيا، ليبيا وتونس والجزائر والمغرب.

تكوين المعلم فى ليبيا

أما عن تكوين المعلم فى الجماهيرية الليبية، فإن إعداد معلمى المدارس الابتدائية قبل الخدمة كان يتم فى معاهد المعلمين، التى تعد المعلمين لمدة خمس سنوات، أو المعاهد المتوسطة لمدة سنتين بعد الحصول على الشهادة الثانوية، وقد تم إلغاء هذه المعاهد.

وكان الطلاب الذين يُعدون للعمل مدرسين بالمرحلة الابتدائية يتلقون مقررات عامة، ثم يتخصصون بعد ذلك لتدريس أحد مجالات التخصص، وهى الرياضيات والعلوم، والفنون والتربية الدينية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، واللغة الإنجليزية، والتربية الرياضية والتربية الموسيقية. ويحصل الناجحون منهم على شهادة التدريب.

ويعد المعلمون الآن سواء فى ذلك معلمو المدارس الابتدائية أو الثانوية فى كليات التربية بالجامعات الليبية، فى برامج للحصول على درجة البكالوريوس فى التربية.

كما تقدم كليات التربية بالجامعات الليبية الآن برامج لإعداد معلمى رياض الأطفال ومعلمى المدارس الابتدائية. وتضم جامعة قاريونس كلية للتربية فى المرج بها أقسام لإعداد المعلمين فى تخصصات اللغة العربية واللغة الإنجليزية والكيمياء

والفيزياء والرياضيات، وقسم التربية الخاصة، ومعلم المجال، ومعلم الفصل ومعلم رياض الأطفال، وإن كان القبول قد توقف بالأقسام الثلاثة الأخيرة فى هذه الكلية.

أما كلية التربية بجامعة الفاتح فى طرابلس، فإنها تضم بين أقسامها قسما لرياض الأطفال يعد معلمات هذه الرياض، وقسم معلم الفصل لإعداد معلمات المدرسة الابتدائية تم افتتاحه فى العام الجامعى ٢٠٠٨/٢٠٠٩، وهناك أقسام الرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء والحاسب الآلى واللغة الإنجليزية واللغة العربية والتربية وعلم النفس لإعداد معلمى المواد التخصصية للتعليم العام.

ويتولى المركز العام لتدريب المعلمين الذى أنشئ عام ٢٠٠٦ مسئوليات تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة فى ليبيا وتلبية احتياجاتهم التى تفرضها متطلبات العصر الحديث من ناحية، وطبيعة العمل التربوى التعليمى من ناحية أخرى، باعتبار أن تدريب المعلمين صار ضرورة من ضرورات التطوير التربوى ولضمان تطوير أداء المعلم داخل الفصل. وللمركز سبعة فروع فى جميع أنحاء ليبيا يتولى كل منها تنفيذ البرامج التدريبية التى يقرها المركز العام.

ويهدف المركز إلى تحسين جودة التعليم، ورفع مستوى أداء جميع العاملين فى قطاعات التعليم، ورفع المستوى العلمى والمهنى للمعلمين والإداريين وكفاءاتهم، وإعادة تأهيل الحاصلين على مؤهلات تربوية.

تربية المعلم فى الجمهورية التونسية

وأما عن إعداد المعلمين فى الجمهورية التونسية، فإن هناك برامج مدتها سنتان للحاصلين على شهادة البكالوريا (إتمام الدراسة الثانوية) للطلاب الراغبين فى العمل معلمين بالمدارس الابتدائية فى المعاهد العليا لتكوين المعلمين الست. ويدرس الطلاب فى العام الأول مقررات عامة تغطى كافة المجالات التى يدرسها تلاميذ المدارس الابتدائية. ويخصص العام الدراسى الثانى للدراسة المركزة فى العلوم التربوية بما فيها طرق التدريس والتدريب الميدانى فى المدارس.

ويعد معلمو المدارس الثانوية فى مدرسة المعلمين العليا Ecole Normale Superieure. وتضم جامعة تونس مدرسة المعلمين العليا، وهى أقدم مؤسسة جامعية تونسية أسست عام ١٩٥٨، (لتكوين الإطارات والكفاءات

العالية للتعليم والبحث فى البلاد) وكانت حال إنشائها مؤسسة قائمة بذاتها غير تابعة لجامعة من الجامعات، ثم أغلقت لمدة ست سنوات من عام ١٩٩١ إلى عام ١٩٩٧.

وقد حددت أهداف مدرسة المعلمين العليا فى:

أ – تكوين مدرسين ذوى كفاءة عالية فى مختلف التخصصات، التى تحتاجها مؤسسات التعليم الثانوى والتعليم العالى والبحث العلمى.

ب – تمكين التلاميذ من تكوين أكاديمى يؤهلهم للاضطلاع بدور ريادى فى النهوض بمستوى التربية والتعليم والبحث العلمى.

جـ – إعداد طلابها لاجتياز مناظرة التبريز.

د – تنمية إمكانات تلاميذها الذهنية وقدراتهم المهنية، وما يتطلبه البحث العلمى وتقتضيه صناعة التدريس من استعدادات ومؤهلات.

هـ – تنظيم أنشطة البحث، التى من شأنها أن تساهم فى تنمية التربية والتعليم فى البلاد وترفع أداء القائمين عليها.

و– تنظيم الأنشطة الموازية التى تنمى الثقافة العامة لتلاميذها وتساهم فى تكوينهم الاجتماعى.

وواضح أن جميع هذه الأهداف تركز على تكوين المعلمين للمدارس الثانوية تكويناً تخصصياً وثقافيا ومهنياً، والقيام بالبحوث التربوية.

ويتضمن برنامج الدراسة:

أ – وحدات دراسية لتعميق التكوين الأكاديمى التخصصى.

ب – وحدات دراسية فى ثقافة التخصص.

جـ – وحدات دراسية فى التربية وطرق التدريس.

د – تدريب على البحث العلمى وتمكين من تكنولوجيا العرض والاتصال.

هـ – تربصات ميدانية وتدريب على التدريس.

و– تكوين فى الإعلام والوسائط المتعددة والإنترنت.

ز– أنشطة علمية وثقافية موازية.

ح – دعم فى اللغات الأجنبية والترجمة.

وتختص المديرية العامة للبرامج والتدريب الإضافى بتدريب المعلمين فى أثناء الخدمة من خلال مديرية التدريب الإضافى. وهذه المديرية تضم ثلاث

مديريات فرعية يختص كل منها بتدريب فئة من العاملين بالتعليم، على النحو التالي:

أ – المديرية الفرعية لتدريب الهيئة التربوية ومعلمي المدارس الابتدائية، وهي المختصة بتدريب هاتين الفئتين، من خلال قسمين، يختص كل واحد منهما بفئة واحدة.

ب – المديرية الفرعية لتدريب الهيئة التربوية ومعلمي المدارس المتوسطة والمدارس الثانوية من خلال قسم التدريب وطرق التدريس في مجالات العلوم الإنسانية واللغات، وقسم التدريب وطرق التدريس في مجال العلوم التقنية.

جـ – المديرية الفرعية لتدريب الإداريين والهيئة الفنية من خلال قسمين تابعين لها، يختص كل قسم منهما بفئة من هاتين الفئتين.

وتتولى الوزارة تنفيذ برامج تمهين المعلمين وهيئة التدريب، لتحسين جودة الأداء المدرسي، وبرنامج التدريب والتعليم القائم على الكفاءة لمعلمي الحلقة الأولى والحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ومعلمي التعليم المهني والثانوي، وبرنامج وحدة المدارس، وجودة مراكز التدريب، وتحسين عمليات اتخاذ القرار في المستويات التعليمية والإدارية المختلفة، وشبكة التميز المدرسي.

تربية المعلم في المملكة المغربية

وأما عن إعداد معلمي الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي في المملكة المغربية فإنهم يعدون في مراكز تكوين المدرسين، ومدة الدراسة بها سنتان بعد البكالوريا. ويشترط اجتياز الطلاب المتقدمين لاختبارات للقبول تعقدها هذه المراكز. كما تقبل هذه المراكز الطلاب الذين حصلوا على شهادة دبلوم الدراسة الجامعية العامة أو ما يعادلها، وهؤلاء يدرسون لمدة عام واحد، هو العام الثاني للمراكز، ويتم التركيز فيه على دراسة العلوم التربوية بما فيها طرق التدريس والتدريب الميداني في المدارس الابتدائية.

ويعد معلمو المدارس المتوسطة، وهي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في واحد من برنامجين مختلفين تقدمهما المراكز التربوية الإقليمية. أما البرنامج الأول فمدته سنتان دراسيتان للحاصلين على البكالوريا الذين يجتازون اختبارات القبول. ويتكون البرنامج من مواد تخصصية ومواد تربوية وتدريب ميداني، ويقدم هذا

البرنامج فى مجالات التخصص التى بها عجز فى المعلمين، كما هى الحال بالنسبة للرياضيات واللغة الفرنسية.

والبرنامج الثانى مدته عام واحد للحاصلين على شهادة دبلوم الدراسة الجامعية العامة DEUG أو ما يعادلها الذين يجتازون اختبارات القبول، وتركز الدراسة فى هذا العام على المواد التربوية، ومنها طرق تدريس التخصص والتدريب الميدانى.

كما يعد معلمو المدارس الثانوية فى دور المعلمين العليا ومدارس إعداد معلمى التعليم الفنى. وتقدم كلية العلوم التربوية بجامعة محمد الخامس بالرباط برامج لتكوين المعلمين للمدارس الثانوية.

وقد أنشئت هذه الكلية عام ١٩٨٣ ككلية لتكوين المعلمين والقيام بالبحوث العلمية فى مجالات التربية. وتقدم الكلية برامج فى مجالات تعليم اللغة الفرنسية، وتعليم اللغة الإنجليزية، والعلوم التربوية، وبرامج إعداد الاختصاصى الاجتماعى.

ومدة الدراسة فى مثل هذا البرنامج تتراوح بين سنة وأربع سنوات حسب المؤهل الحاصل عليه المتقدم للالتحاق، فهى أربع سنوات للحاصلين على البكالوريا، الذين يجتازون اختبارات القبول، وبرنامج لمدة سنتين للذين يحصلون على دبلوم الدراسات الجامعية العامة أو ما يعادلها، ولمعلمى الحلقة الثانية (المدرسة المتوسطة) من التعليم الأساسى، الذين لديهم خبرة التعليم المدرسى، ويجتازون كذلك اختبارات القبول، وبرامج لمدة سنة واحدة، وهى برنامج تربوى تقدمه كليات التربية للحاصلين على درجة الليسانس من إحدى الكليات الجامعية غير التربوية. ويمثل هذا البرنامج الأخير النظام التتابعى لإعداد المعلمين.

ويحصل الطلاب الذين يتخرجون فى أى برنامج من البرامج الثلاثة دبلوم أستاذ الحلقة الثانية Diplome de Professeur de deuxieme Cycle ويلاحظ أن معلمى المدارس الثانوية الفنية يعدون فى برامج مدتها أربع سنوات، يتطلب القبول بها اجتياز اختبارات قبول بالكليات.

وهكذا أبحرنا فى غمار إفريقيا، وأهم سمات تربية المعلم بها، والمؤسسات القائمة بهذه التربية، والتطوير الذى يلحقها، فى إطار من التعدد

الشديد و الاختلاف بين النظم والمؤسسات، ربما لعوامل التخلف، وربما أيضا للمثل الأعلى فى كل بلد إفريقي، وهو- للأسف- للمستعمر السابق، الذى نخر فى عظام الجسم الإفريقى، ونفث سم ثقافته، فمن قبلة لفرنسا إلى قبلة أخرى لبريطانيا وغيرها.

والمخرج الحقيقى نحو التقدم لن يأتى إلا بعين على الداخل وعين أخرى على الخارج لصالح الداخل وتطويره، تحقيقاً للاندماج فى مجتمع كوكبى والمنافسة على حجز مقعد فيه.

الفصل الثامن

تربية المعلم فى الجمهورية الجزائرية وجمهورية غانا المؤسسات والنظم والسياسات

مقدمة:

نموذجان مختلفان فى الموقع والسياق والتوجه، والمرجعية أيضا. الجزائر دولة عربية من دول شمال إفريقيا، خضعت لفترة طويلة لاحتلال فرنسى، كاد يطمس هويتها العربية والإسلامية، وكافحت كفاحاً شهده العالم وشهد له، واستعارت كيانها وشخصيتها، وبنت مجتمعها، وحققت تقدماً، وبذلت جهوداً ولاتزال للتعريب، واهتمت – وتهتم – بالتعليم مدخلاً للتنمية والنهضة، وتواجه صعوبات جمة، ولاتزال متمسكة إسماً وسلوكا بالإشتراكية، ولم لا وهى الجمهورية (الشعبية)، وإن كان توجهها نحو الديمقراطية مايزال غائباً.

ولا يزال تعليمها يتجه عربيا وغربياً، ولايزال النموذج الفرنسى الأوربى وجهتها، حتى فى مسميات مؤسساتها التعليمية، ولاتزال الفرنسية لغة قوية ولانقول قومية، لكنها تفرض نفسها فى الشارع والبيت والدواوين، رغم ما نلمسه من سعى دءوب للتعريب والعربية.

ولاتزال مؤسسات إعداد المعلم فيها تحتفظ باسمها المماثل لمسمى هذه المؤسسات فى فرنسا: الايكول نورمال سيوبريور. وقد خطت الجزائر خطوات كبيرة نحو تطوير هذه المؤساست التى تربى المعلم.

أما غانا، فقد تتفق مع الجزائر فى توجهاتها نحو التنمية والسعى للخروج من تأثيرات عهود مضت. لكن هذه العهود التى مضت مختلفة فى الثقافة والفكر، فالمرجعية هنا بريطانية وتأثيراتها، هى الأخرى واضحة وقوية إلى درجة أن اللغة الرسمية للبلاد هى اللغة الإنجليزية.

ونلمس سعيا غانياً لتطوير التعليم، مماثلاً لما تقوم به الجزائر. وإن اختلف في الدرجة والمرجعية، وتبنى سياسات تطويرية، وتوجه عولمى ينقل البلاد نحو العالمية. لكن الظروف الاقتصادية لاتزال تمثل عائقاً أمام الحلم.

وتنفرد غانا بتطوير ملحوظ توج عام ٢٠٠٤، بإنشاء جامعة التربية وينيبا، وهى جامعة تخصصية تضم كليات متنوعة، تهدف إلى تربية المعلمين لكافة المراحل والتخصصات تحت مظلة واحدة، مع وجود كليات للتربية خارج الجامعات، وكلية واحدة أخرى جامعية. وقد يكون فى هذا التناول لشخصيتين قوميتين مختلفتين مذاق خاص وإفادة أيضاً.

أولاً: نظم تربية المعلم فى الجمهورية الجزائرية

مدخل سياقى:

تعرف الجزائر رسميا بالجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وهى ثانى أكبر دولة إفريقية بعد السودان، تقع فى شمال إفريقيا، يحدها من الشمال البحر المتوسط، ومن الغرب المملكة المغربية، ومن الجنوب الغربى موريتانيا ومالى، ومن الجنوب الشرقى النيجر، ومن الشرق تونس وليبيا.

كما يبلغ عدد سكانها حوالى ٣٥ مليون نسمة، يتكلمون اللغتين العربية والفرنسية كما يتكلم البربر منهم اللغة الأمازيغية، وتصل نسبتهم إلى ٢٠% من إجمالى عدد السكان.

وقد تعرضت الجزائر إلى غزوات واحتلال منذ أمد بعيد، كان آخرها الغزو الفرنسى الذى انتهى باحتلال الجزائر منذ عام ١٨٣٠، وكافح الجزائريون هذا الاستعمار كفاحاً مسلحاً، انتهى بحصولها على الاستقلال عام ١٩٦٢ بعد أن فقدت مليون شهيد فى هذا الكفاح أو إن شئت فقل الحرب من أجل الاستقلال.

وتتكون الجزائر من ٤٨ ولاية، لكل منها مجلس للولاية، على رأسه حاكم هو الوالى، ويعين من قبل رئيس الجمهورية، ٥٥٣ إقليماً، ١٥٤١ بلدية.

وقد أصدرت الحكومة الجزائرية بعد الاستقلال عن فرنسا دستوراً عام ١٩٦٣، استبدل به دستور آخر عام ١٩٧٦، تم تعديله ومراجعته أعوام ١٩٨٨، ١٩٨٩، ثم ١٩٩٦.

وقد أكد الدستور عام ١٩٩٦ على الهوية العربية الإسلامية الأمازيغية للجزائر كجمهورية ديمقراطية، والإسلام هو دين الدولة واللغة العربية هى اللغة الرسمية وفقا لهذا الدستور.

ويعتبر البترول عصب الاقتصاد الجزائرى، إذ يمثل دخله ٦٠% من ميزانية الدولة، ٣٠% من الناتج القومى الإجمالى، ٩٥% من صادرات الجزائر وتحتل الجزائر المرتبة الرابعة عشرة بين الدول البترولية، والثامنة فى احتياطيات الغاز الطبيعى فى العالم.

وقد تحسنت المؤشرات المالية والاقتصادية للجزائر فى التسعينيات من القرن العشرين، بسبب سياسات الإصلاح التى يدعمها صندوق النقد الدولى، وإعادة جدولة الديون. وتسعى الحكومة الجزائرية إلى تنويع الاقتصاد والخطو نحو السوق المفتوحة، وجذب استثمارات أجنبية، للقطاعات غير البترولية لتخفيض حدة البطالة الشديدة التى يعانى منها الشعب الجزائرى، وتحسين مستوى المعيشة.

نظام التعليم فى الجزائر:

وتتكون بنية التعليم فى الجزائر من تعليم أساسى إلزامى مجانى مدته ٩ سنوات، وتعليم ثانوى مدته ثلاث سنوات، ثم التعليم العالى.

والتعليم الجزائرى مايزال متأثرا بشكل كبير بنظام التعليم فى فرنسا، وهو أيضا تعليم قائم على الحفظ والاستظهار، وسيلته التعليمية المحاضرة غالباً.

وتبلغ نسبة القيد بالمدارس الأساسية الإلزامية حوالى ٩٤% من الشريحة العمرية المقابلة، بما يعنى وجود تسرب من التعليم نسبته حوالى ٦%، فضلا عن أن نسبة القيد للذكور تبلغ ٩٧% مقابل ٩١% للبنات، ولهذا الفارق صداه أيضا فى الأمية بين النساء بعد ذلك.

ويواجه النظام فضلاً عن ذلك ضعف التكافؤ بين مدارس وتلاميذ الريف والمدن، ويظهر فى انخفاض القيد فى الريف عنه فى المدينة، بجانب معدلات الرسوب بين البنين والبنات والريف والحضر.

وتنقسم الدراسة فى التعليم الأساسى فى الجزائر إلى ثلاث حلقات، تأثرا بالنظام الفرنسى. الحلقة الأولى هى الحلقة الأساسية وتضم الصفوف الثلاثة الأولى. والحلقة الثانية هى الحلقة التوجيهية لتلاميذ الصفوف الثلاثة التالية، وهى حلقة التركيز على المهارات واستمرار تعلم اللغات والرياضيات والبيئة والدين والدراسات الوطنية. والحلقة الثالثة هى حلقة التدريب، وتمثلها المدرسة المتوسطة، وتضم الصفوف السابع والثامن والتاسع للتلايمذ من سن ١٢-١٥ سنة. ويدرس فيها التلاميذ إلى جوانب اللغات والاجتماعيات والدين العلوم والرياضيات، ومواد عملية تطبيقية، ولغة أجنبية ثانية.

والتعليم الثانوى، ومدته ثلاث سنوات تعليم غير الزامى، ينقسم إلى تعليم ثانوى عام وتعليم ثانوى فنى ومهنى. والدراسة فى السنة الأولى دراسة عامة موحدة تضم ثلاث مجموعات من المواد، هى اللغات والعلوم الاجتماعية، والعلوم وتشمل العلوم الطبيعية والرياضيات، والتكنولوجيا، وتشمل الرياضيات والفيزياء والتصميم والتكنولوجيا. كما يدرس الطلاب مواداً أخرى تمثل الأنشطة، هى الموسيقى والرسم والرياضة البدنية، وما يرتبط بها من أنشطة خارج إطار المقررات الدراسية.

ويتم توزيع الطلاب بعد امتحانات الفرقة الأولى من التعليم الثانوى إلى ثانوى عام وثانوى فنى ومهنى طبقا لرغباتهم ودرجاتهم فى امتحانات هذه الفرقة.

ويعتبر التعليم الثانوى العام هو التعليم ذو المكانة الأفضل لأنه طريق ممهد غالباً للتعليم العالى وعلى رأسه الجامعات، وينتهى التعليم الثانوى العام بالحصول على دبلوم البكالوريا.

والتعليم الثانوى الفنى، ومدته ثلاث سنات، ومنزلته أقل من التعليم الثانوى العام، رغم ما يلحقه من تطوير ومستحدثات مثل تكنولوجيا المعلومات والكيمياء الحيوية التطبيقية والدراسات الزراعية. وينتهي هذا التعليم بالحصول على دبلوم البكالوريا الفنية.

التعليم العالى:

والتعليم العالى فى الجزائر يقبل الطلاب الحاصلين على البكالوريا للدراسة بمؤسساته التى تضم ٢٧ جامعة، و١٣ مركز جامعى، و٦ مدارس وطنية عليا، و٦ معاهد وطنية عليا، ٤و معاهد عليا لإعداد المعلمين، وفرعين للجامعات.

وتدار الجامعات والمراكز الجامعية إدارة مركزية تتولاها وزارة التعليم العالى والبحث العلمى، على حين أن المدارس المتخصصة والمعاهد تقع تحت إشراف الوزارة ذات الصلة بالتخصص.

وتقع معظم الجامعات الجزائرية فى الأقاليم الشمالية الساحلية، ويضم كل منها معاهد أو مدارس، لكل منها أقسامه العلمية الأكاديمية، بشكل يماثل النظام الفرنسي. أما المراكز الجامعية، فإنها تعمل فى المناطق أو الأقاليم البعيدة، وكانت تقدم عدداً محدوداً من البرامج الدراسية حتى عهد قريب، إلى أن تم التوسع فيما تقدمه من برامج مما جعلها قريبة التكوين من الجامعات، واستوجب تحويلها بالفعل إلى جامعات.

أما المدارس المتخصصة والمعاهد، فإنها على عكس الجامعات، تشرف عليها وزارة التعليم العالى والبحث العلمى مع الوزارة ذات الصلة بتخصص المدرسة أو المعهد، مثل وزارات الصناعية أو الزراعة أو الصحة.

وأما المدارس الوطنية، فهى مؤسسات تعليم عال ذات مكانة أعلى، ومن ثم فإن القبول بها قبول انتقائى، باعتبارها تكامل بين التخصص العلمى النظرى والتخصصى التطبيقى.

وتقدم المعاهد الوطنية تدريبا وتعليما مهنيا متخصصا مدته عامان ونصف غالباً ، للحصول على الدبلوم الفنى العالى.

وقد اهتمت الجزائر – شأن تونس والمغرب أيضا – بإصلاح التعليم العالى والجامعى بها من نظام تقليدى متأثر إلى درجة كبيرة بالنظام الفرنسى، إلى نظام يتمشى مع التحديث الأوربى المتمثل فى إعلان ثم عملية بولونيا، وهو المعروف بـ LMD كبنية للدرجات العلمية – وقد صدر قرار تنفيذى لهذا التحول عام ٢٠٠٤، تم تنفيذه فى عدد كبير من الجامعات، بالاشتراك مع بعض الجامعات الأوربية. ويتضمن هذا النظام LMD، المراحل الآتية:

١- المرحلة العالية الأولى، وهى الليسانس L، ومدة الدراسة للحصول عليها ثلاث سنوات بعد البكالوريا (Bac+3).

٢- المرحلة الثانية، وهى الماجستير M، ومدة الدراسة للحصول على الدرجة سنتان بعد الليسانس (Bac+5).

٣- المرحلة الثالثة، وهى الدكتوراه D، ومدة الدراسة للحصول على الدرجة ثلاث سنوات (Bac+8).

ويحقق هذا الإصلاح التعليمى إمكانات الحراك الطلابى بين الدول المغاربية بعضها البعض، وبينها وبين الدول الأوربية، وبالتالى فتح أسواق العمل الأوربية أمام الخريجين.

وتعد مدارس المعلمين العليا معلمى المدارس الأساسية والثانوية، وتقبل الطلاب الحاصلين على البكالوريا للدراسة بها:

أ – كمعلمين للتعليم الأساسى: يدرسون برامج لمدة ثلاث سنوات للحصول على شهادة دبلوم لمدرسى التعليم الأساسى، أو لمدة أربع سنوات للحصول على دبلوم أستاذ التعليم الثانوى، ويخصص العام النهائى من البرنامجين للتدريب الميدانى فى المدارس، المرتبط بدراسة المواد التربوية. وغالباً ما يدرس الطلاب فى العامين الأولين، أو فى الأعوام الثلاثة الأولى مواد التخصص الذى اختاروه.

ب- **وإما كمعلمين بالتعليم الثانوى:** ويدرسون فى برنامج مدته خمس سنوات، يؤدى فى نهايتها الطلاب امتحانات للحصول على دبلوم أستاذ التعليم الثانوى.

المدرسة العليا للأساتذة فى بوزريعة بالجزائر العاصمة:

Ecole Normale Superieure Bouzereah- Alger

وقد أسست هذه المدرسة العليا للأساتذة فى الآداب والعلوم الإنسانية فى أغسطس عام ١٩٨٤، كمؤسسة عامة للتعليم ذات طابع إدارى وأكاديمى تحت وصاية وزارة التعليم العالى والبحث العلمى. وبدأت المدرسة تمارس نشاطها العلمى والتربوى بدءاً من العام الجامعى ١٩٩٢/٩١. وتخضع المدرسة شأنها شأن جميع المدارس العليا للأساتذة بالجزائر لمرسوم تنفيذى خاص بها صادر عام ١٩٨١.

وقد حددت اللوائح المهام التى تقوم بها هذه المدرسة فى:

١- **إعداد المعلمين قبل الخدمة:** بمعنى تكوين أساتذة التعليم الثانوى فى المواد الأدبية والاجتماعية الآتية: الفلسفة - اللغة العربية وآدابها- التاريخ- الجغرافيا- اللغة الإنجليزية - اللغة الفرنسية.

٢- التكوين المستمر:

وتقوم المدرسة بتقديم برامج لتدريب أساتذة المدارس الثانوية فى مختلف التخصصات، ورفع مستوى كفاءتهم فى مجالات طرق التدريس والمناهج الحديثة.

٣- التبريز:

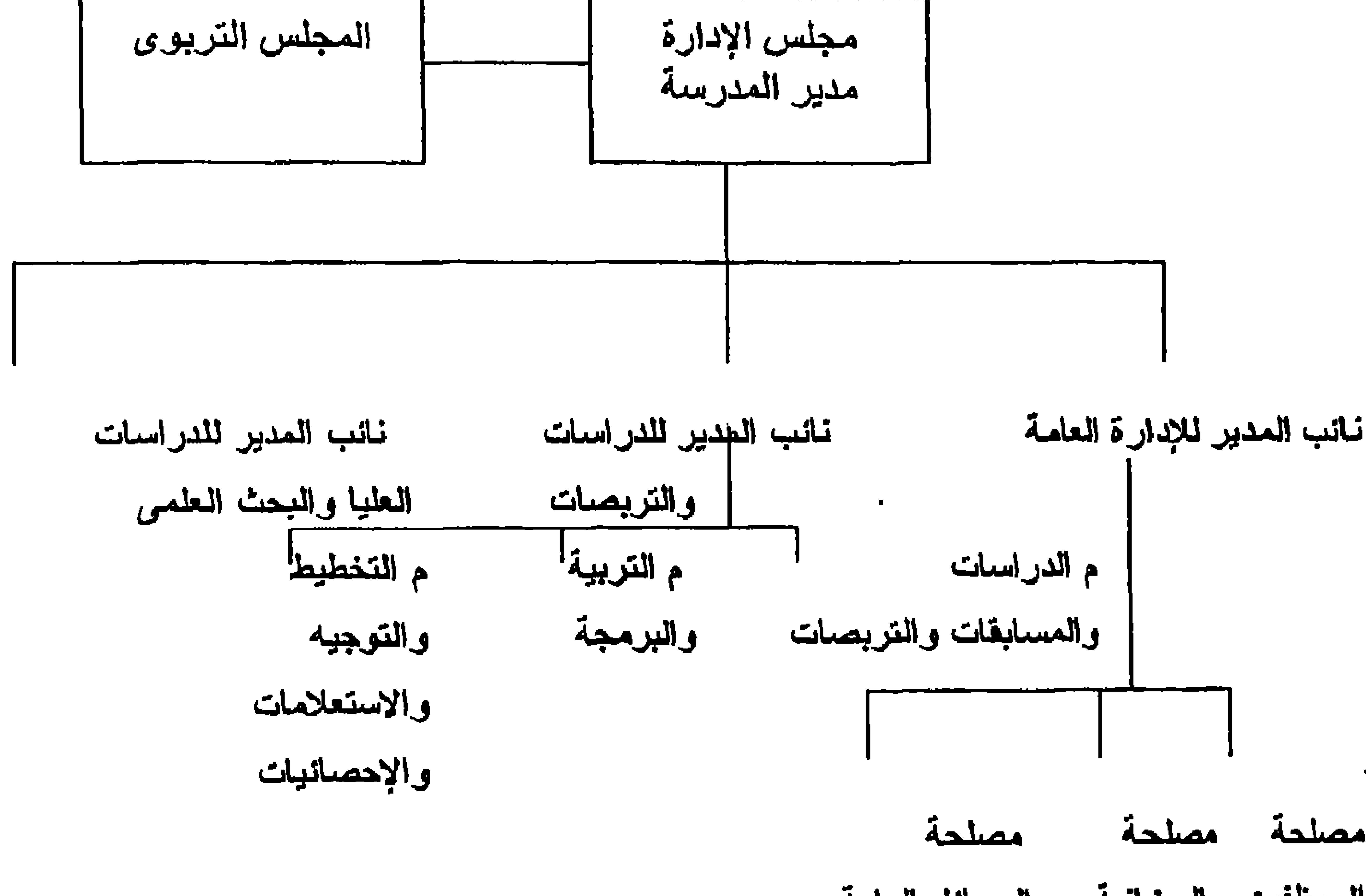
إذ تشرف المدرسة على تكوين الأساتذة المرشحين فى مسابقة التبريز. وهى مسابقة للترقية للوظائف المهنية والإدارية الأعلى.

إدارة المدرسة:

تتكون إدارة المدرسة من مجلسين، وهيئة إدارية على رأسها مدير المدرسة كمسئول أول عن تسييرها، ويعاونه ثلاثة نواب، ورؤساء الأقسام العلمية. والشكل التالى يبين الهيكل الإدارى للمدرسة.

شكل رقم (١)

الهيكل الإدارى للمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة



ويظهر من الشكل السابق، أن هناك مجلسين لإدارة العمل الإكاديمى والإدارى هما:

١ – مجلس الإدارة:

ويتولى هذا المجلس ضمان متابعة سير مختلف أنشطة المدرسة، ومناقشة كافة القضايا التعليمية والبحثية والإدارية.

ويعتبر مدير المدرسة هو المسئول الأول عن التسيير العام لكافة المهام والنشاطات. ويساعد المدير ثلاثة نواب، هم نائب المدير للإدارة العامة، ونائب المدير للدراسات والتربصات، ونائب المدير للبحث العلمى ورؤساء الأقسام الأكاديمية.

٢ – المجلس التربوى:

ويقدم المجلس المشورة فى مشروعات البحوث العلمية، وإنشاء فروع للمدرسة ومشروعات التبادل العلمى ما بين الجامعات والمدرسة، وبرامج المؤتمرات والندوات العلمية، والإسهام فى تطوير البحث العلمى، والإشراف على البرامج التربوية والمواد التى تنبثق عنها.

ويتولى نائب المدير للإدارة العامة مساعدة مدير المدرسة فى تسيير كافة الشئون الإدارية والمالية.

وتتبع نائب المدير ثلاث إدارات (مصالح) ، هى إدارة شئون الموظفين وإدارة الميزانية، وإدارة الوسائل العامة.

ويختص نائب المدير للدراسات والتربصات بتسيير الدراسة تنظيم التعليم فى البرامج التى تقدمها المدرسة والمتابعة التربوية والتدريب الميدانى، وتنسيق الأعمال بين الأقسام الأكاديمية. ويتبعه ثلاث إدارات، هى:

إدارة الدراسات والمسابقات والتدريب الميدانى، وإدارة التربية والبرمجة، وإدارة التخطيط والتوجيه والإعلام والإحصاء.

ويختص نائب المدير للدراسات العليا والبحث العلمى بمتابعة الدراسات العليا، وشئون التنمية المهنية، والتنسيق بين مشروعات البحوث التى تنفيذها المدرسة.

الأقسام الأكاديمية للمدرسة والتخصصات العلمية:

يتولى رئاسة كل قسم أستاذ يعينه مدير المدرسة، ويتولى إدارة شئون القسم، ومعاونة نائب المدير للدراسات والتربصات (التدريب الميدانى) لتنظيم سير الدراسة، وخلق مناخ تربوى علمى يساعد الطلاب على التحصيل والتكوين التربوى.

وتتمثل مهام كل قسم أكاديمى فيما يلى:

أ – تنسيق الأعمال والأنشطة التى يقوم بها الأساتذة المشرفون على التكوين.

ب – استقبال الطلاب الجدد، مع بداية الدراسة وتسجيلهم بالقسم.

جـ – متابعة أداء الطلاب أثناء العام الدراسى، ومساعدتهم وإرشادهم أكاديمياً.

د– الإشراف على الطلاب أثناء التربصات فى الميدان (التدريب الميدانى)، وهنا نلاحظ ملمحاً هاماً، هو مسئولية القسم الأكاديمى الكاملة عن الطلاب الذين يدرسون به، من حيث تسجيلهم ومتابعتهم وإرشادهم، والإشراف عليهم فى التدريب الميدانى، بدلاً من ترك هذه المهام لإدارة الكلية أو المعهد.

وتضم المدرسة الأقسام الأكاديمية الآتية:

١ – قسم الأدب العربى:

ويضم أساتذة اللغة العربية والأدب العربى. ويقدم القسم برامج إعداد معلمى التعليم المتوسط والتعليم الثانوى فى تخصص تدريس اللغة العربية. كما يقوم أعضاء هيئة التدريس به، بتدريس مقررات اللغة العربية وآدابها للطلاب الذين يعدون معلمين بالمدارس الابتدائية.

٢ – قسم التاريخ والجغرافيا:

ويقدم مقررات التاريخ والجغرافيا لمعلم المدرسة الابتدائية وبرامج إعداد أساتذة التاريخ والجغرافيا بالمدارس المتوسطة، وبرنامج تكوين أساتذة التاريخ والجغرافيا فى التعليم الثانوى، ويشرف على طلاب هذه البرامج.

٣– قسم اللغة الإنجليزية:

ويقدم مقررات اللغة الإنجليزية فى برامج إعداد معلم المدرسة الابتدائية، كما يقدم مواد اللغة الإنجليزية فى برنامج تكوين أساتذة اللغة الإنجليزية فى التعليم المتوسط، وبرنامج تكوين أساتذة اللغة الإنجليزية فى التعليم الثانوى، ويشرف على طلابها.

٤ – قسم الفلسفة:

ويقدم مقررات الفلسفة فى البرامج الأخرى، كما يقدم برنامج تكوين أستاذ الفلسفة فى التعليم الثانوى، ويشرف على طلابها.

٥- قسم اللغة الفرنسية:

ويقدم مقررات اللغة الفرنسية فى البرامج التى تقدمها المدرسة، كما يقدم برنامج تكوين أساتذة اللغة الفرنسية للمدارس المتوسطة، وبرنامج تكوين أساتذة اللغة الفرنسية للمدارس الثانوية، ويشرف على طلابها.

وبالإضافة إلى هذه المهام المسجلة لكل قسم فإن كلا منها يقدم البرامج والمقرارت الخاصة به فى برامج التكوين من بعد التى تقدمها المدرسة.

البرامج الدراسية وشروط الالتحاق بها:

تقدم المدرسة البرامج الآتية:

١- مجموعة برامج إعداد أستاذ التعليم الثانوى، ومدة كل برنامج ٥ سنوات (بكالوريا + ٥ سنوات).

٢- مجموعة برامج إعداد أستاذ التعليم الأساسى، الطور الثالث، ومدة كل منها ٤ سنوات (بكالوريا + ٤ سنوات).

٦- مجموعة برامج إعداد معلم التعليم الأساسى، الطور الأول والطور الثانى، ومدة كل منها ثلاث سنوات (بكالوريا+ ٣ سنوات).

ويشترط حصول الطالب على البكالوريا بحد أدنى للمجموع ٢٠/١١، فى الشعب التى تتطلب احتياجات الوزارة معلمين بها، ويتمشى تخصص الطالب فى البكالوريا معها. كما يشترط أن يكون الطالب مقيما فى الدائرة الجغرافية الإقليمية للمدرسة، وأن يجتاز الاختبارات التى تعقدها المدرسة للمتقدمين للالتحاق بها.

ونعرض فيما يلى لنماذج من البرامج التى تقدمها المدرسة، فى تخصص اللغة الإنجليزية وتخصص الفلسفة.

برنامج أستاذ اللغة الإنجليزية:

أما عن تخصص اللغة الإنجليزية، فإن قسم اللغة الإنجليزية بالمدرسة يتولى مسئولية تقديم برنامجين تخصصيين. البرنامج الأول لتكوين أستاذ اللغة الإنجليزية

للمدرسة المتوسطة ومدته ٤ سنوات، والبرنامج الثانى لتكوين أستاذ اللغة الإنجليزية للمدرسة الثانوية، ومدته خمس سنوات.

ويبين الجدول الآتى مكونات هذين البرنامجين:

جدول رقم (١)

مكونات برنامجى تكوين أساتذة اللغة الإنجليزية للمدرستين المتوسطة والثانوية

الفرقة	المكون التربوى	المكون الثقافى	المكون التخصصى	المجموع
الأولى (مشتركة)	١,٣٠ ساعة	–	٢٧,٣٠ ساعة	٢٩ ساعة
الثانية (مشتركة)	٣ ساعات	١	٢٥,٣٠ ساعة	٢٩,٣٠ ساعة
الثالثة مشتركة	٧,٣٠ ساعة	–	١٨	٢٥,٣٠ ساعة
الرابعة تعليم متوسط	١٥ ساعة	–	١٦	٣١ ساعة
الرابعة تعليم ثانوى	٦	–	١٦,٣٠	٢٢,٣٠
الخامسة تعليم ثانوى	٦	–	١٣,٣٠	١٩,٣٠

ويلاحظ من الجدول السابق:

١– أن الطلاب الذين يعدون كأساتذة للتعليم المتوسط، وأساتذة للتعليم الثانوى يدرسون معاً جذعاً مشتركاً فى السنوات الثلاث الأولى.

٢– أن هؤلاء الطلاب يبدأون فى الانفصال، ويدرس كل منهما على حدة فى الفرقة الرابعة التى تعتبر السنة الأخيرة لأساتذة التعليم المتوسط، على حين يستمر الطلاب أساتذة التعليم الثانوى سنة خامسة إضافية.

٣- أن إجمالى عدد ساعات المقررات التربوية بالنسبة لتخصص أساتذة اللغة الإنجليزية للمدرسة المتوسطة ٢٧ ساعة، وأن إجمالى عدد ساعات التخصص ٨٧ ساعة، بجانب ساعة لمادة ثقافية. وهكذا يكون إجمالى عدد الساعات فى السنوات الأربع ١١٥ ساعة دراسية.

٤- أن نسبة ساعات المقررات التربوية ٢٣,٥%، ونسبة ساعات التخصص ٧٥,٦%، ونسبة المقرر الثقافى ٠,٩% تقريباً.

٥- أنه يلاحظ أن ساعات المقررات التربوية تتضمن ٦ ساعات للتدريب الميدانى.

٦- أن المقررات التربوية التى يدرسها الطلاب فى برنامج أساتذة اللغة الإنجليزية للتعليم المتوسط مكثفة فى الفرقتين الثالثة والرابعة، مع أنها تبدأ من السنة الأولى، وهى:

- السنة الأولى، مقرر مدخل التربية.
- السنة الثانية، مقرر علم نفس الطفل والمراهق.
- السنة الثالثة، مقررات: اتجاهات تربوية ونظم التعليم - مدخل علم النفس- دراسة اتجاهات حديثة في التدريس - علم النفس التربوى.

السنة الرابعة: مقررات: التربية وعلم النفس - تصميم مواد تعليمية - تشريعات مدرسية - علم النفس الاجتماعى المدرسى - مناهج وتقويم، والتدريب العملى.

٧- أن اجمالى عدد الساعات الدراسية لبرنامج أستاذ اللغة الإنجليزية بالتعليم الثانوى فى السنوات الخمس ١٢٦ ساعة، منها ٢٤ ساعة للمقررات التربوية بنسبة ١٩%، ساعة لمقرر ثقافى، بنسبة ٠,٨% ، ١٠١ ساعة للتخصص بنسبة ٨٠,٢%. مع ملاحظة أن المقررات التربوية ، هى نفسها تقريباً، مع اختلافات طفيفة فى عدد الساعات، جعلها أقل رغم أن ساعات هذا البرنامج أكبر من البرنامج الآخر. كما يلاحظ قلة الساعات المخصصة للتكوين الثقافى فى برنامج تكوين المعلم. وبالنسبة للتدريب الميدانى، فإنه يكثف بشكل كبير فى الفرقة الخامسة.

برنامج الفلسفة:

أما عن تخصص الفلسفة ، فإن هناك برنامجاً واحداً لأستاذ الفلسفة فى التعليم الثانوى، يقدمه قسم الفلسفة بالمدرسة، ويبينه الجدول الآتى:

جدول رقم (٢)

مكونات برنامج تكوين أستاذ الفلسفة بالتعليم الثانوى

الفرقة	المكون التربوى	المكون الثقافى	المكون التخصصى	المجموع
الأولى	٣ ساعات	٦ ساعات	١٣ ساعة	٢٢ ساعة
الثانية	٢ ساعة	٤ ساعات	١٤ ساعة	٢٠ ساعة
الثالثة	٢ ساعة	٤ ساعات	١٥ ساعة	٢١ ساعة
الرابعة	٤ ساعات	٤ ساعات	١٥ ساعة	٢٣ ساعة
الخامسة	٥ ساعات	ـــــــ	٥ ساعة	١٠ ساعات
المجموع	١٦ ساعة	١٨ ساعات	٦٢ ساعة	٩٦ ساعة

١- ويظهر من الجدول السابق، قلة عدد ساعات الدراسة فى السنوات الخمس. إذ يبلغ الإجمالى ٩٦ ساعة موزعة على خمس سنوات، وهى أيضا أقل من إجمالى عدد الساعات فى برامج اللغة الإنجليزية.

٢- كما يظهر من الجدول أن مجموع عدد ساعات المكون التربوى يبلغ ١٦ ساعة بنسبة ١٦,٦%، تقريبا، وأن مجموع ساعات المكون الثقافى يصل إلى ١٨ ساعة بنسبة ١٨,٨% تقريباً، وأن إجمالى ساعات المكون التخصصى ٦٢ ساعة بنسبة ٦٤,٦%.

٣- أن المكون الثقافى يدرس فى عدد من الساعات أكثر من المكون التربوى، وأنه ينحصر فى دراسة اللغتين الفرنسية والإنجليزية بالفرق الأربعة، بجانب دراسة اللغة العربية فى الفرقة الأولى فقط.

٤- أن المكون التربوى يتضمن دراسة المقررات الآتية فى الفرق الخمس:

- الفرقة الأولى: تاريخ التربية – مدخل العلوم التربوية.

- الفرقة الثانية: علم نفس الطفل والمراهق.
- الفرقة الثالثة: علم النفس التربوى.
- الفرقة الرابعة: فلسفة التربية- علم النفس الاجتماعى المدرسى.
- الفرقة الخامسة: التقويم التربوى- التشريع المدرسى- تعليمات خاصة بالتدريب الميدانى.

ويضاف إلى ذلك تكثيف التدريب الميدانى بالفرقة الخامسة، وهو ما يفسر قلة عدد الساعات الدراسية فى هذه الفرقة.

لكن يلاحظ أنه لايوجد اتفاق على نظام تكوين المعلم بالمدرسة، فالمكون الثقافى غائب بالنسبة لمعلم اللغة الإنجليزية، بجانب وجود اختلافات فى المقررات التربوية بين التخصصات.

الدراسات العليا:

تقدم المدرسة برامج للحصول على درجة الماجستير فى التربية والتخصصات الأخرى الأكاديمية، وهى:

أ – اللغة الإنجليزية وآدابها.

ب – اللغة الفرنسية وآدابها.

جـ – التاريخ.

د- الجغرافيا.

هـ – الفلسفة.

و – اللغة العربية والأدب العربى.

وتعقد للمتقدمين للالتحاق بالدراسات العليا من الحاصلين على درجة الليسانس مسابقة وطنية، ويقبل الناجحون فيها للدراسة بالمدرسة.

التنمية المهنية للمعلمين:

تقدم المدرسة برامج للتنمية المهنية المستمرة للمعلمين، الذين ترشحهم مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية، منذ عام ١٩٩٧/٩٦.

وتنقسم هذه البرامج إلى نوعين:

أ – برامج فى التكوين التربوى.

ب – برامج فى التخصصات التى تضمها المدرسة، وهى اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، واللغة الفرنسية، والفلسفة، والتاريخ والجغرافيا، وطرق تدريسها بالمدارس المتوسطة والثانوية.

ولعله من السمات الواضحة لتكوين المعلم أن عدد السنوات المخصصة لتكوين معلم المدرسة الثانوية تزيد عن مثيلتها المخصصة لتكوين معلم التعليم الابتدائى ومعلم المدرسة المتوسطة، وأن عدد سنوات دراسة برنامج تكوين معلم المدرسة المتوسطة تزيد عن سنوات برنامج معلم المدرسة الابتدائية.

وقد يكون السبب فى ذلك زيادة الساعات المخصصة للتخصص الأكاديمى لمعلم المادة، لكى يتمكن من التخصص.

ويضاف إلى ذلك، أنه رغم أن هذه المدرسة لا تتبع الجامعة، وإنما تتبع وزارة التعليم العالى والبحث العلمى، فإنها تقوم بذات الوظائف الجامعية التقليدية وهى التعليم والبحث العلمى وتنمية المجتمع.

ثانياً: تربية المعلم فى جمهورية غانا

جمهورية غانا دولة إفريقية، تقع فى غرب قارة إفريقيا، تحدها ساحل العاج من الغرب وبوركينا فاسو من الشمال، وتوجد من الشرق وخليج غينيا من الجنوب.

وتبلغ مساحة غانا حوالى ٢٣٩ ألف كيلو متر مربع، بما يماثل مساحة ولايتى إلينوى وإنديانا الأمريكتين، وعاصمتها أكرا، ويبلغ عدد سكانها ٢٤ مليون نسمة، وهم ينتمون إلى جماعات عرقية متعددة، كالفانتى وكواهو والأشانتى والجوانج.

وقد حصلت غانا(أو ساحل الذهب) على استقلالها عن بريطانيا عام ١٩٥٧، وهى دولة ديمقراطية، عرفت نظام الأحزاب السياسية بعد دستور ١٩٩٢ فى عهد الجمهورية الرابعة.

ويمكن تمييز ثلاثة أقسام تضاريسية فيغانا، هي السهول الساحلية، التي تقع إلى غرب العاصمة أكرا، وهضاب الأشانتي المنخفضة، المنفصلة عن بعضها البعض بواسطة عدد من الحافات الممتدة من الشمال الشرقي نحو الجنوب الغربي، وتشمل سلسلة من الأحواض تتمركز فيها مراكز الاستقرار الرئيسية التي يشتغل ساكنوها بزراعة الكاكاو. والقسم الثالث هو حوض نهر الفولتا، الذي يشتغل سكانه بالرعي وزراعة الكاكاو أيضاً.

وغانا مجتمع قبيلي، يبلغ عدد قبائله أكثر من مائة قبيلة، يتراوح عدد أفراد كل منها بين ألفي نسمة، وربع مليون نسمة، ومن ثم تتنوع الثقافات وتعدد فيها.

وتنقسم غانا إدارياً إلى عشرة أقاليم. وينقسم كل إقليم منها إلى مناطق أو أقسام يبلغ عددها ١٣٨ منطقة، ولكل إقليم مجلسه الخاص. وهي من الدول ذات الدخل الاقتصادي المنخفض، لكنها تعد أغنى من كثير من جاراتها الفقيرات.

وقد اكتشف البترول بها حديثا عام٢٠٠٧، ويتوقع زيادة صادرتها منه، بجانب وجود مصادر أخرى للثروات الطبيعية كإحدى الدول الأكبر في تصدير الذهب، بجانب صادراتها من الماس الذي تعتبر غانا ثاني أكبر مصدر عالمي منه، والمنجنيز، فضلا عن الكاكاو.

واللغة الرسمية لدولة غانا هي اللغة الإنجليزية، مع وجود لغات محلية إفريقية يصل عددها إلى ٢٧ لغة. وغالبية سكانها من المسيحيين ٦٩% تقريباً، ثم المسلمين ١٦% تقريبا، مع عقائد أخرى.

التعليم في غانا:

والتعليم في غانا طبقا الدستور تعليم الزامي مجاني لمدة تسع سنوات، في المدرسة الابتدائية ذات الست السنوات، والمدرسة المتوسطة ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات. وقد نفذت غانا برامج لتطوير التعليم الأساسي الإلزامي والثانوي جعلتها من أوائل الدول النامية اهتماما بالتعليم في غرب إفريقياً.

وطبقا لآخر الإصلاحات التعليمية لعام ٢٠٠٧، استحدث نظام للتربية قبل المدرسية من سن الرابعة اعتبر جزءاً من السلم التعليمى الرسمى، وزيدت سنوات الدراسة بالمدارس الثانوية من ثلاث إلى أربع سنوات، ويمكن للتلاميذ الذين ينهون دراستهم بالمدرسة المتوسطة الالتحاق بالمدارس الثانوية مباشرة.

ويشمل نظام التعليم العالى فى غانا، الجامعات العامة، والمعاهد المهنية وجامعة إقليمية واحدة، وجامعات خاصة، وكليات جامعية أخرى.

أما عن الجامعات العامة، فهى ست جامعات، هى:

١- جامعة غانا، فى ليجون.

٢- جامعة نكروما للعلوم والتكنولوجيا فى كوماسى.

٣- جامعة رأس الشاطئ، كيب كوست Cape Coast

٤- جامعة التربية فى وينيبا.

٥- جامعة الدراسات التنموية فى تامال.

٦- جامعة التعدين والتكنولوجيا فى تاركاوا.

وأما عن المعاهد المهنية الست، فإنها تعتبر فى مصاف الجامعات العامة، وهى:

١- معهد غانا للصحافة.

٢- معهد غانا للغات.

٣- معهد غانا للإدارة العامة.

٤- معهد غانا للبحوث والخرائط.

٥- معهد الدراسات المهنية.

٦- المعهد القومى للتليفزيون والسينما.

وأما عن الجامعة الإقليمية، فهى الجامعة الإقليمية البحرية فى أكرا. وهناك أيضا جامعة خاصة واحدة هى جامعة الوادى الجديد فى أوبيبا. وأما عن الكليات الجامعية الأخرى فإنها مرتبطة أو ملحقة بالجامعات الغانية، على النحو الآتى:

١- كليات جامعية ملحقة بجامعة غانا، وهى تسع كليات جامعيـــة، بعضـــها عـــام وبعضها الآخر خاص وطنى وأجنبى.

٢- كليات جامعية ملحقة بجامعة كوامى نكروما للعلوم والتكنولوجيا، يصل عددها إلى سبع كليات عامة وخاصة.

٣- كليات جامعية ملحقة بجامعة رأس الشاطئ، عددها تسع كليات عامة وخاصة.

٤- كليات جامعية ملحقة بجامعة التربية وينيبا، وعددها أربع كليات جامعيـــة فـــى تخصصات الدراسات الإدارية.

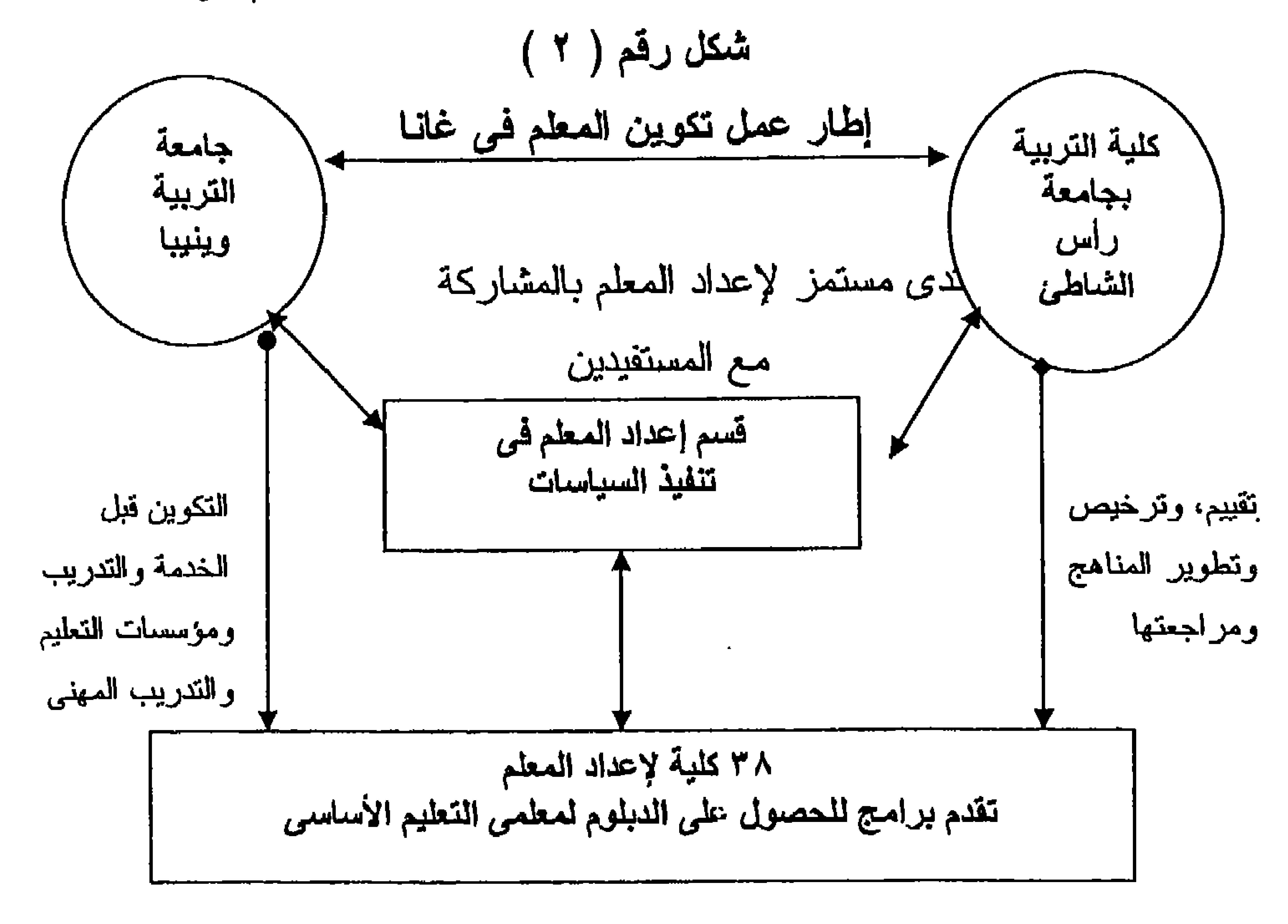
وهناك كلية ملحقة بالمعهد الاسترالى لإدارة الأعمال، وكلية جامعية ملحقة بجامعة ويلز البريطانية، بالإضافة إلى ثمانى كليات جامعية أخرى.

ويتطلب القبول بالجامعات فى غانا الحصول على شهادة الثانوية، بالإضافة إلى اجتياز اختبارات تنافسية.

ويظهر من العرض السابق للجامعات والكليات وجود جامعة متخصصة فى التربية فى غانا، هى جامعة التربية فى وينيبا (Winneba)، وقبل أن نعرض لنظام هذه الجامعة، نتناول قضايا تربية المعلم فى غانا.

ويعبر الشكل الآتى عن نوعية وعدد مؤسسات تربية المعلم فى غانا .

شكل رقم (٢)



ويظهر من الشكل السابق أن هناك كليات متوسطة لإعداد معلمى التعليم الأساسى (السنوات الأولى)، بجانب جامعة التربية فى وينيبا وكلية التربية بجامعة رأس الشاطئ.

ولقد مر تكوين المعلم فى غانا بعدة مراحل نتج عنها الوضع الراهن للنظام من حيث تعدد المؤهلات والشهادات والدرجات.

ويتم الآن إعداد المعلم فى كليات التربية، التى كانت فيما سبق كليات للمعلمين، وفى جامعتين إحداهما للتربية، والأخرى بها كلية للتربية.

وتعد كليات التربية معلمى التعليم الأساسى وما قبل المدرسة، على حين تعد الجامعتين المعلمين لجميع مراحل التعليم، ويفضل خريجوها العمل فى التعليم بعد الأساسى .

وقد تغيرت بالتالى متطلبات الالتحاق بكليات التربية، لتصير الحصول على شهادة إتمام التعليم الثانوى. ومدة الدراسة بهذه الكليات ثلاث سنوات.

أما مدة الدراسة بالجامعات فإنها تتراوح من فصلين دراسيين للحاصلين على درجة جامعية فى التخصص إلى أربع سنوات للحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية.

وتتركز الدراسة فى كليات التربية والجامعات للحاصلين شهادة التعليم الثانوى فى دراسة التخصص الأكاديمى، والتكوين التربوى بما فيه طرق التدريس.

ولعل من أبرز التحديات التى تواجه تكوين المعلم فى غانا عدم القدرة على جذب الدارسين ذوى الإمكانات العالية، وكذلك الاحتفاظ بهؤلاء الذين تم إعدادهم.

كذلك فإن وضع كليات التربية ككليات خارج الجامعة مدة الدراسة بها ثلاث سنوات، يمثل تحديا آخر يتمثل فى المطالبة برفع مستواها من حيث التأهيل وتحديث الكفاءات التى يمتلكها القائمون بالتدريس فيها لتلبية متطلبات العمل بالتعليم العالى، وكذلك تحسين البنية الأساسية والتسهيلات التعليمية للكليات.

ومع إدخال نظام التعليم من بعد، وبرامج الساندوتش، ودبلوم التربية للمعلمين غير المدربين، فإن ثمة فرصا لتحسين الإعداد قبل الخدمة، ورفع مستوى المعلمين الممارسين للعمل.

وقد نص قانون التعليم الصادر عام ٢٠٠٨ على تقديم تدريب تأهيلى Induction للمعلمين حديثى التخرج، وضرورة تسجيلهم كمعلمين مؤهلين.

جامعة التربية وينيبا:

أسست جامعة التربية وينيبا بالقانون رقم ٦٧٢ فى مايو ٢٠٠٤، وبمقتضاه تم تحويل كلية التربية الجامعية فى وينيبا إلى جامعة للتربية بدمج سبع مؤسسات تمنح درجة الدبلوم مع الكلية، وهذه الكليات هى كلية التدريب المتخصص، والكلية المتقدمة لإعداد المعلم، والأكاديمية الوطنية للموسيقى وكلها فى وينيبا، ومدرسة غانا للغات، وكلية التربية الخاصة، وكلية سان أندروز للتدريب، والكلية المتقدمة لإعداد المعلم فى كوماسى.

وقد حدد القانون أهداف الجامعة فى:

١- تقديم تعليم عال، والقيام بالعمل على تقدم العلوم والفنون فى مجال تكوين المعلم.

٢- تدريب أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ومؤسسات التعليم العالى.

٣- تكوين معلمين على درجة عالية من الكفاءة للتدريس فى مؤسسات التعليم قبل الجامعى: مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة، والتعليم الأساسى، والمدارس الثانوية العليا ومؤسسات التعليم غير النظامى.

٤- إقامة علاقات بين المدارس والمجتمع المحلى لضمان التكوين الشامل للمعلمين.

وللجامعة- دون تقليل من سلطات مجلسها فى إنشاء فروع وأحرام أخرى لها- حرم جامعى آخر فى كوماسى، هو كلية التعليم الفنى، وحرم فى أشانتى مامبونج هو كلية التعليم الزراعى مامبونج أشانتى.

وقد حددت الجامعة رؤيتها فى أن تكون جامعة دولية، كمؤسسة شهيرة لتربية المعلم والبحث العلمى، ورسالتها فى تكوين معلمين مهنيين قادرين على المنافسة على جميع المستويات التعليمية، والقيام بالبحوث العلمية، ونشر المعرفة، والإسهام فى رسم سياسات التعليم والتنمية.

وبناء على ذلك فإن الجامعة مسئولة عن تخريج معلم مرب مهنى، وتحقيق رؤية جديدة للتعليم فى غانا بهدف إعادة توجيه جهود غانا فى طريق الوصول إلى تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية سريعة.

أحرام الجامعة:

للجامعة أربعة أحرام منتشرة فى أنحاء غانا، هى:

أ – الحرم الجامعى فى وينيبا: وهو الحرم الرئيسى للجامعة، ويشغل ثلاثة مواقع فى إقليم وينيبا فى الشمال والوسط والجنوب، ويقع مقر إدارة الجامعة فى الجنوب.

ب- الحرم الجامعى فى كوماسى: ويضم هذا الحرم كلية التعليم الفنى، فى الشمال الشرقى للعاصمة أكرا، وعلى بعد ٣٢٠ كيلو مترا من وينيبا، حيث الحرم الجامعى الرئيسى.

جـ – الحرم الجامعى فى مامبونج أشانتى، ويضم هذا الحرم كلية التعليم الزراعى. ويقع على بعد ٥١ كيلو مترا من أكرا.

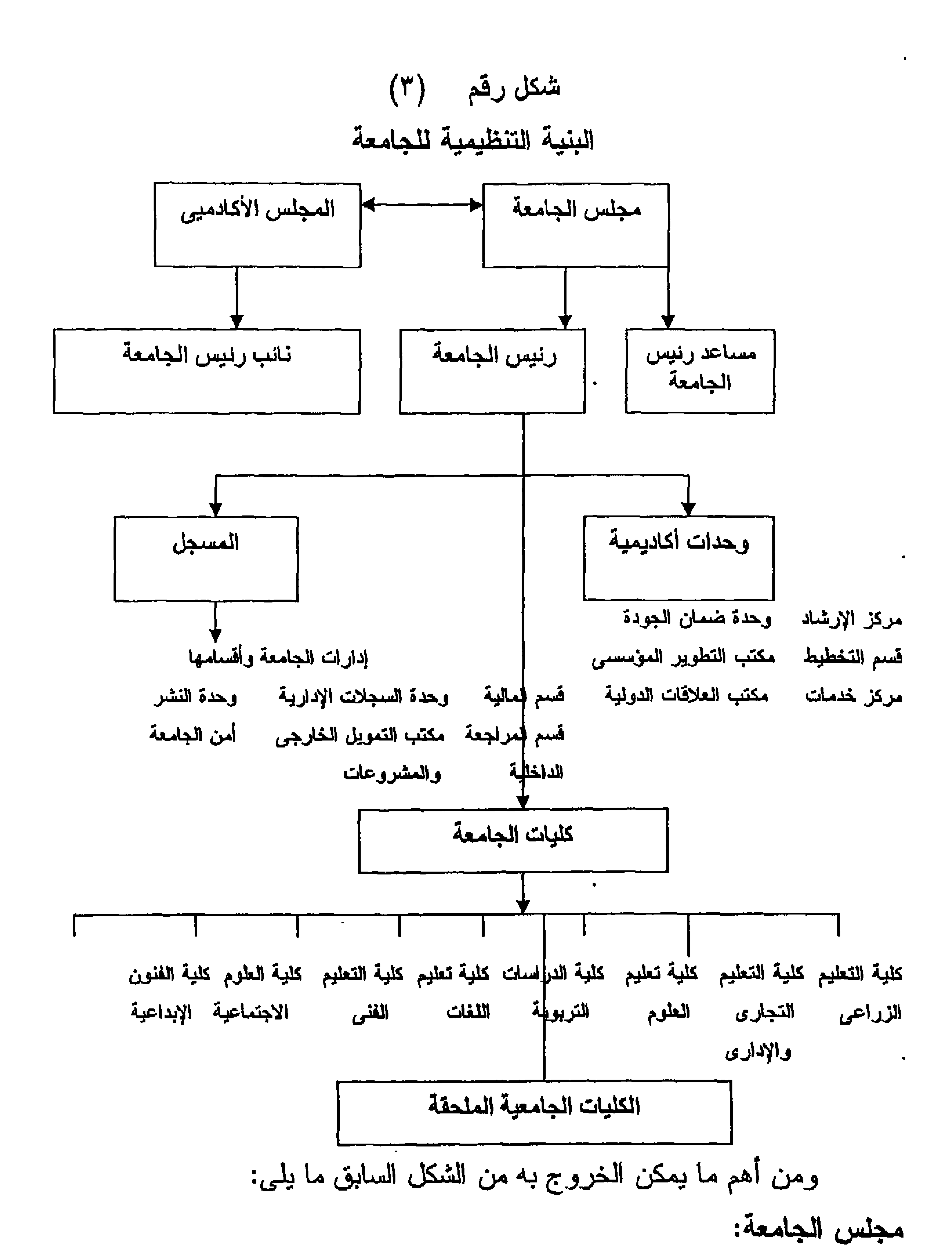
د – الحرم الجامعى أجومكو.

إدارة الجامعة:

يعبر الشكل الآتى عن البنية التنظيمية للجامعة وإدارتها.

شكل رقم (٣)

البنية التنظيمية للجامعة



ومن أهم ما يمكن الخروج به من الشكل السابق ما يلى:

مجلس الجامعة:

ومجلس الجامعة، هو الهيئة الحاكمة للجامعة، ويتكون من:

- ٤ أعضاء يعينهم الوزير، أحدهم هو رئيس المجلس يختاره المجلس من بين هؤلاء الأعضاء المعينين.
- نائب رئيس الجامعة.
- ممثل عن وزارة التعليم فى غانا.
- المدير العام للتعليم فى غانا.
- ممثل عن المنظمات المهنية للمعلمين.
- ٤ أعضاء منتخبين، واحد من كل كلية من كليات الجامعة.
- ممثل اتحاد المعلمين والعاملين بالتعليم.
- ممثل للخريجين.
- اثنين من الطلاب، أحدهما من طلاب البكالوريوس والآخر من طلاب الدراسات العليا.
- ممثل عن المجلس الوطنى للتعليم العالى.

ويصدر قرار جمهورى بتعيين أعضاء المجلس بعد استشارة مجلس الدولة. ثمة ملاحظة هامة على تشكيل المجلس، هى أنه يضم أكاديميين ومهنيين يمثلون الاتحادات والنقابات التعليمية ووزارة التعليم. كما يضم ممثلين لطلاب الجامعة وممثلاً للخريجين، وممثلا لمجلس التعليم العالى، وهو بالتالى يجمع فى عضويته أطراف العملية التعليمية والمستفيدين منها.

ويعتبر تمثيل الخريجين والطلاب فى مجلس الجامعة كسلطة عليا حاكمة تدعيما للمشاركة الديمقراطية.

ويختص المجلس بتحقيق الأهداف والرؤية والرسالة، واتخاذ التدابير الملائمة للتنظيم الداخلى للجامعة أكاديميا وإداريا وماليا، وإنشاء لجان ومجالس فرعية تساعد الجامعة على أداء مهامها.

ويعين المجلس رئيس الجامعة ونائبه ومساعده، كما يعين عمداء كليات الجامعة، وأمين الجامعة، ومدير الشئون المالية.

المجلس الأكاديمى:

ويضم المجلس نائب رئيس الجامعة، وممثلين عن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يختارون طبقا للقواعد التى يضعها مجلس الجامعة.

ويتولى هذا المجلس وضع السياسات الأكاديمية وتنفيذها، وتنظيم برامج الدراسة وشئون التعليم والامتحانات، وقواعد منح الدرجات العلمية وتقديم المشورة لمجلس الجامعة فى أمور قبول الطلاب والمنح والشئون المالية، ورفع تقارير عن سير الدراسة لمجلس الجامعة.

وتتكون موارد الجامعة من إعانة مالية يقرها البرلمان للجامعة، والرسوم الدراسية والمنح والهدايا، واستثمارات الجامعة، وغيرها من مبالغ مالية تقدم للجامعة من أى مصدر بموافقة مجلس الجامعة.

ويتولى مجلس الجامعة الرقابة المالية الكاملة على الميزانية، والموارد الأخرى. وتوجيه الشئون المالية لخدمة التعليم والبحث، وضمان توظيف الميزانية لتحقيق رؤية الجامعة ورسالتها.

مجلس ممثلى الطلاب:

ويتكون هذا المجلس من ممثلين للطلاب، يتم انتخابهم انتخابا مباشراً من طلاب الجامعة، ويتولى الاتصال بالمجالس الأخرى وقيادات الجامعة، واختيار اثنين من أعضائه فى مجلس الجامعة. كما يتولى إدارة الأنشطة الطلابية.

كليات الجامعة:

تضم الجامعة الكليات الآتية:

١- كلية التعليم الزراعى.

٢- كلية التعليم التجارى والإدارى.

٣- كلية تعليم العلوم.

٤- كلية الدراسات التربوية.

٥- كلية تعليم اللغات.

- كلية التعليم الفنى والمهنى.

٧- كلية العلوم الاجتماعية.

٨- مدرسة الفنون الإبداعية.

كما تضم الجامعة كليات ملحقة بها سبق أن أشرنا إليها إجمالا، وهى:

٩- كلية إدارة الأعمال المتقدمة.

١٠- كلية هل الجامعية.

١١- الكلية الجامعية للدراسات الإدارية.

١٢- معهد جايى.

١٣- الكلية الجامعية للأفكار (التجارة).

البرامج التى تقدمها الجامعة:

تقدم الجامعة برامج متنوعة بعضها يؤدى للحصول على درجات علمية، والبعض الآخر للحصول على شهادات متنوعة. وبناء على ذلك تمنح الجامعة درجات علمية على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، وعلى مستوى الدراسات العليا، على النحو الآتى:

١- درجة بكالوريوس التربية (تعليم اساسى).

٢- درجة بكالوريوس التربية (إرشاد وتوجيه).

٣- درجة بكالوريس التربية (الموسيقى).

٤- درجة بكالوريوس التربية (تصميم).

٥- درجة بكالوريوس التربية (فنون).

٦- درجة بكالوريوس التربية (علوم اجتماعية).

٧- درجة بكالوريوس التربية (دراسات اجتماعية).

٨- درجة بكالوريوس التربية (اقتصاد منزلى).

٩- درجة بكالوريوس التربية (صحة وتربية بدنية وترويح ورياضة).

١٠- درجة بكالوريوس التربية (علوم).

١١- درجة بكالوريوس التربية (لغة إنجليزية).

١٢- درجة بكالوريوس التربية (لغة فرنسية).

١٣- درجة بكالوريوس التربية (تربية خاصة).

١٤- درجة بكالوريوس الفنون (تصميم).

١٥- درجة بكالوريوس التربية (رياضيات).

١٦- درجة دبلوم التربية (النظام التتابعى).

١٧- درجة بكالوريوس التربية (محاسبة).

١٨- درجة بكالوريوس إدارة الأعمال (إدارة).

١٩- درجة بكالوريوس إدارة الأعمال (إدارة مكتب تنفيذى).

٢٠- درجة بكالوريوس العلوم فى الإدارة (نظم إدارة الأعمال التجارية).

٢١- درجة بكالوريوس العلوم فى الإدارة (بنوك وتمويل).

٢٢- درجة بكالوريوس العلوم فى الإدارة (محاسبة).

٢٣- درجة بكالوريوس الزراعة (زراعة- علوم متكاملة).

وهكذا تجمع البرامج التى تقدمها الجامعة بين برامج تكوين المعلمين فى جميع التخصصات الأدبية واللغوية والعلمية، وبرامج تخصصية فى مجالات الإدارة والتجارة والفنون والزراعة.

برنامج تعليم اللغة الإنجليزية:

يهدف هذا البرنامج إلى إعداد طلاب ذوى كفاءات تخصصية ومهنية متمكنين من فروع تخصص اللغة الإنجليزية، وطرق تعليم هذه اللغة والأدب الإنجليزى في المدارس الثانوية. ويتوقع أن يستطيع خريجو هذا البرنامج من استخدام التعلم والتدريس التأملى والبحث الميدانى لتحسين تدريس التخصص وتعليم تلاميذهم.

ولذلك يتم التركيز فى هذا البرنامج على تنمية المهارات المهنية، والعقلية النقدية لمساعدة التلاميذ على تبنى الاتجاهات الحديثة. وينظم برنامج تعليم اللغة

الإنجليزية، على تلبية الاحتياجات التعليمية والتربوية للمتعلم وما يتوقعه المجتمع منه، وتمكينه من التفاعل مع المواقف الأخرى التخصصية في مجالات الإدارة ووسائل الاتصال الجماهيرى والنشر والدراما وغيرها.

برنامج رعاية وتنمية الطفولة المبكرة:

ويهدف هذا البرنامج بشكل أساسى إلى:

أ – تمكين معلمى الطفولة المبكرة من معرفة معنى وطبيعة وأسس وأصول تعليم الطفولة المبكرة.

ب – اكتساب أصول الطفولة المبكرة لتربية الأطفال.

جـ – تمكين معلمى الطفولة المبكرة من فهم أدوارهم ووظائفهم كمعلمين ومربين للطفولة المبكرة فى سياق الاتجاهات الحديثة لتنمية الطفل.

د – تمكين المتدربين من فنيات وتقنيات تناول قضايا تربية الطفل والعمل مع الأطفال.

برنامج تعليم الرياضيات:

ويقدم قسم تعليم الرياضيات، وهو أحد أربعة أقسام تضمها كلية تعليم العلوم برنامج بكالوريوس التربية فى تعليم الرياضيات، ومدته ٤ سنوات، وبرنامج ماجستير الفلسفة فى تعليم الرياضيات، وبرنامج ماجستير التربية فى تعليم الرياضيات، ومدة كل منهما عامان، وبرنامج دكتور الفلسفة ومدته ثلاثة أعوام.

وقد حدد القسم رؤيته فى أن يكون أفضل قسم لتعليم الرياضيات فى إفريقيا، معروفا بتكوينه للمعلمين فى تخصص الرياضيات وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، بما يحقق الجودة وفق المعايير العالمية.

ولذلك فإن رسالة القسم تكوين معلمين قادرين على توليد المعرفة والمهارات فى التعليم والتعلم فى تخصص الرياضيات فى المرحلة قبل الجامعية، والقيام بالبحوث، والمشاركة فى صنع سياسات تعليم الرياضيات والتكنولوجيا فى جمهورية غانا.

كما حدد القسم أهدافه فى:

أ – جذب محاضرين وأساتذة على درجة عالية من التأهيل.

ب – تحسين الكفاءات الأكاديمية والمهنية لهيئة التدريس.

جـ – تكامل ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى عمليات تعليم وتعلم الرياضيات.

د – إثراء بيئة التعلم للطلاب.

هـ – زيادة إنتاجية أعضاء هيئة التدريس والطلاب فى البحوث وأنشطة حل المشكلات.

و– العمل بتعاون كامل مع المدارس فى الإقليم، وقسم التعليم فى غانا، ووزارة التعليم، لحل المشكلات ذات الاهتمام المشترك، التى تؤثر مباشرة على تعليم وتعلم الرياضيات.

ز– تقديم خدمات التقويم والقياس والدعم للتعليم قبل الجامعى.

ح – تحقيق المساواة بين الجنسين.

وقد صمم القسم برنامج تعليم الرياضيات لدرجة بكالوريوس التربية، وفقا لنظام الساعات المعتمدة على النحو الآتى:

جدول رقم (٣)

برنامج إعداد معلم تعليم الرياضيات

السنة	الفصل الدراسى	مقررات التخصص	مقررات التربية	المجموع
الأولى	الأول	١٢ ساعة	٣ ساعات	١٥
	الثانى	١٨ ساعة	–	١٨
الثانية	الثالث	٦ ساعات	٦ ساعات	١٢
	الرابع	١٢ ساعة	٣ ساعات	١٥
الثالثة	الخامس	١٢ ساعة	٣ ساعات	١٥
	السادس	١٢ ساعة	٣ ساعات	١٥
الرابعة	السابع	٣ ساعات	٦ ساعات	٩
	الثامن	٩ ساعة	٦ ساعات	١٥
المجموع	٨	٨٤ ساعة	٣٠	١١٤

ويبين الجدول السابق مايلى:

١- أن إجمالى عدد الساعات المعتمدة للبرنامج يبلغ ١١٤ ساعة.

٢- أن المكون التخصصى يدرس فى ٨٤ ساعة معتمدة، بنسبة ٧٣,٤% من إجمالى عدد ساعات البرنامج.

٣- أن عدد ساعات المكون التربوى المهنى ٣٠ ساعة، بنسبة ٢٦,٣% من إجمالى عدد ساعات البرنامج.

وتجدر الإشارة إلى أن المقررات التربوية المهنية التى يدرسها الطلاب فى برنامج تعليم الرياضيات، هى:

الفرقة الأولى: يدرس الطلاب فى الفصل الدراسى الأول، مقرر سيكولوجية تعلم الرياضيات.

الفرقة الثانية: يدرس الطلاب فى الفصل الدراسى الثالث مقرر طرق تدريس الرياضيات للمدرسة المتوسطة (٣ ساعات). ومقرر تصميم وتطوير استخدام الوسائط المتعددة (٣ ساعات)، ويدرسون فى الفصل الرابع مقرر طرق تدريس الرياضيات بالمدرسة الثانوية (٣ ساعات).

الفرقة الثالثة: يدرس الطلاب مقرر طرق تدريس الرياضيات للمدرسة الثانوية فى الفصل الدراسى الخامس (٣ ساعات). كما يتدربون عمليا (قبل الزمالة) ٣ ساعات فى الفصل الدراسى السادس.

الفرقة الرابعة: يتدرب الطلاب تدريبا عمليا فى المدارس (٦ ساعات) فى الفصل الدراسى السابع، و ٦ ساعات فى الفصل الدراسى الثامن.

ويلاحظ أن جميع هذه المواد التربوية موجهة نحو تعليم الرياضيات، وهى بالتالى مواد مهنية، وأنه لايوجد بينها مقررات عن أصول التربية أو التربية المقارنة أو الصحة النفسية أو المناهج. وهى تنحصر فى مقرر واحد فى علم النفس التعليمى للرياضيات، ومقرر آخر عن الوسائط المتعددة، ومقررات ثلاثة عن طرق تعليم الرياضيات أحدها فى المدرسة المتوسطة ومقرران منها للمدرسة الثانوية.

ويحظى التدريب الميداني بأكثر من نصف عدد الساعات المخصصة للمكون التربوى المهنى فى السنتين الثالثة والرابعة.

ويرى أميديكير Amedeker أن جامعة التربية فى وينيبا قد أنشئت بديلا عن الإعداد قصير المدى الذى كان يقدم لمدة أربعة أسابيع فى العام قبل ممارسة العمل بالتدريس. وأن برامج الجامعة، تهتم بتطوير كفاءات الطلاب المعلمين، حيث يتلقى الطلاب دراسات نظرية ويكتسبون خبرات واقعية، ويتفرغون فى السنة النهائية للتدريب داخل المدارس. وهذه البرامج نتاج بحوث ودراسات تربوية عالمية فى تكوين المعلمين، تهتم بالتمهين. ومن هنا فإن إنشاء هذه الجامعة عام ٢٠٠٤، يعتبر تطويرا تنظيميا وأكاديميا لبنية كليات التربية فى غانا.

ورغم أن رواتب المعلمين فى غانا تمثل ٦٦% من الإنفاق العام، مع وجود اتحادين قويين للمعلمين، فإن المعلمين يشعرون بالاحباط وانخفاض التقدير الذاتى، كما أن معلمى التعليم الفنى والمهنى لديهم فرص أفضل للتوظف فى مجالات الصناعة.

ولذلك فإن تربية المعلم تعتبر اجتماعيا وتعليميا غير جاذبة، نظراً للمقابل المادى الضعيف الذى يتقاضاه، والحرمان من المكانة الاجتماعية، مما يدفع كثيرا من المعلمين إلى ترك وظائفهم التعليمية.

ويتلخص واقع تكوين المعلم فى غانا فى النقاط التالية:

١- أن هناك زيادة فى عدد الملتحقين ببرامج تكوين المعلمين.

٢- أن مستوى البرامج التى تقدمها كليات المعلمين فى غانا، أقل مما تقدمه الجامعات، سواء كلية التربية، أو جامعة التربية.

٣- أنه لم تكن هناك سياسة رسمية لتكوين المعلمين حتى عام ٢٠٠٠، وقد أدى وجود هذه السياسة إلى زيادة الميزانية المخصصة للكليات والجامعة من حوالى

٢,٧% إلى ٦% عام ٢٠٠٧، كما زاد نصيب الطالب فى برامج تكوين المعلمين بنسبة ١٥٠%.

وتقدم الجامعة درجة الماجستير فى التربية فى تخصصات متنوعة كتعليم اللغات والتجارة وتعليم الاقتصاد المنزلى وتعليم العلوم والتعليم الزراعى، وتقدم أيضا درجة ماجستير الفلسفة فى اللغات والموسيقى والعلوم بجانب درجة دكتوراه الفلسفة ودكتوراه التربية.

الفصل التاسع

كليات التربية ونظم إعداد المعلم فى مصر
التطور والواقع

يعتبر المعلم أساس العملية التعليمية ومحركها الأول، وقائد تطويرها وتقدمها وتحديثها. إن المعلم يشغل مكان الصدارة فى أى نظام تعليمى واع، باعتباره العامل الرئيسى الذى يتوقف عليه سير العملية التعليمية ونجاحها فى بلوغ أهدافها وتحقيق غايتها.

ولذلك يعتبر الاهتمام بتكوين المعلم – إعداداً وتدريباً– من أهم ملامح جدية سياسات التعليم، ووعى القائمين عليه بجدواه، جدوى التعليم فى بناء الأمة وجدوى المعلم الجيد. ويرتبط بما تقدم أن القائمين الواعين على أمر التعليم يضعون السياسات الناجحة لتكوين المعلم قبل تنفيذ برامج التعليم، بحيث يكون المعلم جاهزاً لها.

ويبدو أن الإيمان بأهمية المعلم ومهنيته لم يكن وارداً عند إنشاء النظام التعليمى الحديث فى عهد محمد على، إذ لم يصاحب هذا الإنشاء ولم يسبقه إنشاء مؤسسات تكوين المعلم.

ومن ثم فقد استعانت السلطات التعليمية بعدد من خريجى المدارس التجهيزية للتدريس فى مدارس المبتديان بعد اجتيازهم اختبارات شخصية للوقوف على صلاحيتهم للتدريس. ثمة ملاحظة أخرى، وهى أنه عندما شرعت السلطات التعليمية فى مصر، فى ذلك الوقت فى إنشاء مؤسسات لإعداد المعلم اتخذت من النظام التكاملى سبيلها إلى ذلك، ولم تفكر فى إنشاء النظام التتابعى إلا بعد عشرات السنوات كما سنرى فيما بعد.

وسوف نعرض فيما يلى لتطور نظام إعداد معلم المدرسة الابتدائية ثم إعداد معلم المدرسة الثانوية بعده.

١- تطور إعداد معلم المدرسة الابتدائية:

وكما ذكرنا آنفا اعتمدت المدارس الابتدائية (المبتديان) على خريجي المدارس التجهيزية الذين يجتازون الاختبارات الشخصية التى كانت تعقد لهم بمدرسة الألسن.

ولم يظهر الاهتمام بإعداد معلم هذه المدرسة إلا مع صدور لائحة رجب ١٢٨٤هـ، حيث نصت على ضرورة الاهتمام بتوفير المعلمين المؤهلين للتدريس للناشئة فى الكتاتيب.

ومع إنشاء (دار العلوم)، ملحقة بالكتنجانة الخديوية لتقديم محاضرات عامة للجمهور، استغل ديوان المدارس هذه الفرصة لإعداد معلمى اللغة العربية للمكاتب الأهلية. وكان طلابها يختارون من بين طلاب الأزهر. ولم تكن هناك خطة دراسية محددة، لها محتوى ومدى زمنى معين إلى أن جاء عام ١٨٧٥/١٨٧٤، حيث وضع برنامج للدراسة تضمن دراسة الحساب والهندسة والجغرافيا والتاريخ والطبيعة والخط.

وبذلك يكون إنشاء دار العلوم حدثاً هاماً فى تاريخ إعداد المعلم فى مصر، لما قامت به هذه المدرسة من دور فى إعداد معلم اللغة العربية، واستقلالها عن مؤسسات الإعداد الدينى للمعلم.

وتمشياً مع الاهتمام بنهضة مصرية فى عهد إسماعيل أصدر مجلس النظار قراراً بتأليف لجنة لدراسة أحوال التعليم المصرى عام ١٨٨٠، أطلق عليها (قومسيون تنظيم المعارف)، هدفها الارتقاء بالتعليم الشعبى والتقريب بينه والتعليم الابتدائى، وأوصت اللجنة بأن تنشأ مدرسة مركزية واحدة لإعداد المعلمين للمدارس الابتدائية والمدارس التجهيزية لكل منهما قسم خاص به، سنعرض لها ولهما بعد ذلك.

وبعد احتلال انجلترا لمصر انعكست فلسفة الاحتلال ونظرته إلى التعليم فى مصر كبلد مستعمر على نظام التعليم وإعداد المعلم، فالتعليم لا قيمة له فى نظر

المستعمر، وبالتالى فإن إعداد المعلم يجب أن تكون له نفس الدرجة من عدم الإهتمام، ويتضح ذلك من استعراض أهم الاتجاهات التى يمكن تبينها فى تطور إعداد المعلم وهى:

١- التعدد وكثرة التغيير فى الهياكل التنظيمية لمعاهد المعلمين، دون أن يكون ذلك وفق فلسفة واضحة تستجيب لحاجات البلاد ومتطلبات المجتمع.

٢- كانت معاهد المعلمين لا تتجاوز قدرا ضئيلا يعجز عن الوفاء بالقيام بالمهام التعليمية التى تحتاج إليها المدارس القائمة.

٣- أدت نظرة الدولة إلى المعلم، وعدم اهتمامها بدوره دوراً كبيرا فى انخفاض مركزه الاجتماعى، وبالتالى انصراف التلاميذ عن الالتحاق بمعاهد المعلمين.

٤- وبالرغم من قلة هذه المعاهد، وقلة من كانوا بها من تلاميذ، فقد كان جوهر عملية الإعداد نفسها يسير بطريقة لا يمكن أن تنتج المعلم الكفء، الذى يستطيع أن يضطلع بمهامه خير قيام، سواء من حيث مستواه العلمى و المهنى أو الخلقى.

وقد قامت السلطات التعليمية فى عهد الاحتلال البريطانى بتدريب المعلمين القائمين بالفعل بالتدريس، ووضعت برنامجاً لذلك عام ١٨٨٩ تضمن تقديم دراسات تأهيلية لرفع مستواهم فى ثلاث مدارس ابتدائية بالقاهرة.

ثم أعلنت هذه السلطات عن امتحان للراغبين من خريجى المعاهد الأزهرية للعمل عرفاء أو فقهاء بالكتاتيب عام ١٨٩٨، وقد كان هذا الامتحان يعقد مرتين سنوياً لاختيار العرفاء أو الفقهاء.

وزيدت المدارس التى يقدم بها التدريب اعتباراً من عام ١٩٠٢ حتى بلغت ٢٣ مدرسة فى أنحاء اللاد، وكانت البرامج التدريبية تقدم على مدى يومى الخميس والجمعة أسبوعياً.

ومع بداية القرن العشرين رأت نظارة المعارف إنشاء مدارس لإعداد معلمى الكتاتيب؛ وظهرت أول مدرسة عام ١٩٠٢ فى شارع عبد العزيز بالقاهرة، وتوالى إنشاء مدارس أخرى غيرها.

وتضمن برنامج الدراسة بهذه المدارس مقررات اللغة العربية. والخط العربى، والقرآن الكريم والدين، والحساب، والجغرافيا والتاريخ، والتربية الوطنية. وكانت مدة البرنامج عاماً واحداً، زيد إلى عامين سنة ١٩٠٧/١٩٠٨، ثم إلى ثلاثة أعوام سنة ١٩١٠/١٩١١.

وحددت الوزارة فى قانون تنظيم مدارس معلمى الكتاتيب رقم ١١ لسنة ١٩١٠ هدف هذه المدارس فى إعداد الطلاب المقبولين بها للقيام بالتعليم فى الكتاتيب بما يتلقونه من دروس عملية وتربية تؤهلهم لذلك. وكانت تعقد للمتقدمين اختبارات قبول تتكون من جزأين، الأول شفوى فى القرآن والدين والمطالعة، والثانى تحريرى فى الحساب والخط والإملاء.

ونص القانون على أن الطالب الناجح فى امتحانات هذه المدارس لا يمنح شهادة الدبلوم إلا بعد أن يقوم بالتدريس لمدة عام كامل بأحد الكتاتيب التى تشرف عليها نظارة المعارف العمومية.

وقد أنشأت نظارة المعارف أيضا مدارس لمعلمات الكاتيب بدءاً من عام ١٩٠٣، الذى أنشئت فيه أول مدرسة للمعلمات فى بولاق. وكان وراء ذلك رغبة الدولة فى تشجيع الآباء على الاستمرار فى تعليم بناتهم. وكانت مدة الدراسة بهذه المدارس سنة واحدة، مثل مدارس المعلمين زيدت إلى سنتين ثم إلى ثلاث سنوات عام ١٩٠٩.

وتوسعت النظارة فى التخصصات التى تقدمها هذه المدارس، فأنشأت قسما لمعلمات رياض الأطفال عام ١٩١٨، وقسما ثالثاً للتدبير المنزلى بجانب قسم التعليم العام.

ولقد ارتبط إعداد معلمى المرحلة الابتدائية فى مصر ارتباطا وثيقا بالتطورات والتغيرات التى طرأت على هذه المرحلة ذاتها. ومن هنا فإننا لا يمكن أن نفهم هذا الإعداد، إلا فى ضوء ما حدث للمرحلة الابتدائية من تغيرات فى أهدافها ونظمها. فقد كانت سياسة إعداد المعلم فى مصر فى عهد ما قبل الثورة

تمثل القدر المحدود من التعليم لأبناء الشعب الفقراء الذين يقف بهم التعليم عند هذه المرحلة. أما أبناء الطبقات القادرة على شراء الخدمة التعليمية ومتابعة الدراسة الأخرى فهم قلة. وكان لهم مدارس ابتدائية تختلف نوعيتها عن المدارس الأولية والإلزامية التى يتعلم فيها سواد الشعب، وبقى هذا الوضع حتى عام ١٩٥٢.

وقد حاولت الوزارة فى عام ١٩٤١ إصلاح التعليم الإلزامى بعد أن تبينت قصور هذا النوع من التعليم عن تحقيق الأهداف المرجوة منه، فمستوى الأطفال العلمى كان ضعيفا فى مختلف المواد الدراسية، وكذلك مستواهم الصحى، كما أن نظام نصف اليوم قد ثبت فشله مما دعا إلى تحويل التعليم الإلزامى بالتدريج إلى نظام اليوم الكامل، وزيادة مدته إلى ست سنوات.

واستمرت بعد ذلك القرارات الوزارية فى الصدور محاولة التقريب بين التعليم الأولى والإلزامى، والتعليم الابتدائى. ففى عام ١٩٤٤ قررت الوزارة إلغاء المصروفات الدراسية فى التعليم الابتدائى، حتى لا يكون هناك فارق بين التعليم الأولى والتعليم الابتدائى. ومن ثم اشتد انتقال التلاميذ من التعليم الإلزامى إلى التعليم الابتدائى.

وفى عام ١٩٤٥ ألغيت اللغة الانجليزية من السنة الثانية الابتدائية فأتاح ذلك الفرصة أمام تلميذ المدرسة الأولية لأن يلتحق بالتعليم الابتدائى حتى سن العاشرة.

وشهدت مدارس المعلمين الأولية تطورات كثيرة فى عددها، وفى نوعيات طلابها وسنوات الدراسة بها. وكانت تحصل على طلابها من بين الناجحين فى امتحان الشهادة الابتدائية فى دراسة تستمر سنتين زيدت إلى ثلاث سنوات، كما كانت بعض المدارس تحصل على طلابها من بين من أتموا الدراسة فى الكتاتيب والمدارس الأولية لمدة سنة زيدت إلى سنتين ثم ثلاث سنوات.

وتغير اسم مدارس المعلمين والمعلمات الأولية إلى مدارس المعلمين والمعلمات العامة عندما صدر القانون رقم ١٤٣ لسنة ١٩٥١، على أن يقبل بها

الطلاب الحاصلون على الشهادة الإبتدائية. وكانت مدة الدراسة بها أربع سنوات، وتسير وفق خطة الدراسة بالسنوات الأربع الأولى من المرحلة الثانوية. وفى العام الدراسى ٤٥-١٩٤٦، أنشأت الوزارة أقساما إضافية بمعلمات شبرا و هذه الأقسام هى:

أ – قسم التدبير المنزلى. ب – قسم الأطفال والرسم.

جـ – قسم التربية البدنية د – قسم التعليم العام.

وكان الغرض من هذه الأقسام إعداد معلمات فى التخصصات المشار إليها.

وفى عام ١٩٦٣ عقد مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائى، بهدف الارتفاع بمستوى هذه المرحلة وتمكينها من أداء رسالتها فى إعداد القاعدة الشعبية المستنيرة، وتربية الناشئين تربية صالحة تؤهلهم لأن يشقوا طريقهم إلى حياة أفضل، ويسهموا إسهاما فعالا فى تطوير مجتمعهم الذى يعيشون فيه، ويحملوا مسئولياتهم الفردية والاجتماعية فى المجتمع الاشتراكى المتطور بكفاية ونجاح.

وقد أصدر المؤتمر عدة توصيات منها توصيات خاصة بإعداد المعلمين، هى:

١- أن يراعى عند قبول الطلاب المتقدمين لدور المعلمين والمعلمات تحقيق الاكتفاء الذاتى فى المحافظات.

٢- أن يراعى عند اختيار الملتحقين بدور المعلمين أن يكونوا ناجحين فى جميع المواد.

٣- العمل تدريجيا على تعميم النظام الداخلى بدور المعلمين والمعلمات، ضمانا لتكوين المعلم فى مناخ تربوى صحيح من النواحى الاجتماعية والصحية والروحية والخلقية.

٤- العناية بدور المعلمين والمعلمات عن طريق تحديد مستويات الكفاءة لهيئات التدريس فى الدور.

وقامت الوزارة بتنظيم مؤتمر للنهوض بدور المعلمين والمعلمات في أغسطس ١٩٦٥، دعى إليه خبراء إعداد المعلم فى الكليات والمعاهد العليا، بهدف دراسة الوضع فى دور المعلمين والمعلمات، والوصول إلى مقترحات يكون من شأنها النهوض بهذه الدور، وأصدر المؤتمر عدة توصيات من أهمها، أن تكون الدراسة عامة لجميع الطلاب فى المواد الثقافية، ومواد الإعداد المهنى والتربوى كعلاج لنظام التخصص من الصف الأول. على أن يتوسع كل طالب فى نفس الوقت فى دراسة مجال من المجالات الآتية:

أ – التربية الدينية واللغة العربية والمواد الاجتماعية.

ب – الرياضيات والعلوم والأعمال الزراعية.

جـ – التربية الفنية.

د – التربية الموسيقية.

هـ – التربية الرياضية.

و – الاقتصاد المنزلى.

ز – الحضانة ورعاية الطفل.

وقد حدد القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ هدف المرحلة الابتدائية بأنها تهدف إلى تنمية الأطفال عقليا وجسميا وخلقيا واجتماعيا وقوميا، وتزويدهم بالقدر الأساسى من المعارف البشرية والمهارات الفنية والعملية التي لاغنى عنها للمواطن الصالح المستنير لشق طريقه فى الحياة بنجاح بعد تأهيله مهنيا، أو مواصلة الدراسة فى المراحلة التعليمية التالية. كما قرر القانون فى المادة ٢٣ مايلى: لوزير التربية والتعليم أن ينشئ دورا للمعلمين والمعلمات لإعداد معلمى المرحلة ابتدائية، ويحدد مدة الدراسة، وشروط القبول، وخطة الدراسة ومناهجها ونظم الامتحانات والشهادات التى تمنح لهم، ويراعى فى تحديد أماكن هذه الدور حاجة المحافظة إلى خريجها.

واستمر برنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية بدور المعلمين والمعلمات، الذي صدر به القرار الوزارى رقم ٦٥ لسنة ١٩٦٩، على النحو التالى حتى عام ١٩٨٠:

١- دراسة عامة موحدة لجميع الطلاب فى الصفوف الثلاثة الأولى بدور المعلمين والمعلمات.

٢- الدراسة بالصفين الرابع والخامس على أساس وجود خمس شعب تخصصية هى:

أ- شعبة التربية الدينية واللغة العربية والمواد الاجتماعية.

ب - شعبة الرياضيات والعلوم والأعمال الزراعية بنين، أو الاقتصاد المنزلى بنات.

جـ - شعبة التربية الرياضية.

د - شعبة التربية الفنية.

هـ - شعبة التربية الموسيقية.

وكان التخصص يبدأ من الصف الرابع، ويستمر فى الصف الخامس على أساس أن الدور تعد طلابها ليكونوا معلمين بالمرحلة الابتدائية وتزودهم بالخبرات والمهارت اللازمة لهم كمدرسى فصول للصفوف الأربعة الأولى ومدرسى مواد للصفين الخامس والسادس فى هذه المرحلة.

وفى عام ١٩٧٩ اعتمد وزير التعليم مشروع تطوير مناهج دور المعلمين والمعلمات. ومن أهم الأسس التى قام عليها هذا التطوير والخطة الجديدة مايلى:

(١) الإبقاء على النظام الحالى لإعداد معلم المدرسة الابتدائية، بأن يعد معلم المدرسة الابتدائية بدور المعلمين والمعلمات، وذلك من حيث القبول أو عدد سنوات الدراسة.

(٢) التركيز فى الصفوف الثلاثة الأولى على إعداد الطالب ليكون مدرس فصل، ثم الاهتمام فى الصفين الرابع والخامس بإعداد نفس الطالب ليكون مدرس مادة أو مجموعة مواد متقاربة، بالإضافة إلى إعداده ليكون مواطنا صالحا.

(٣) يستبدل بنظام التشعيب فى الصفين الرابع والخامس نظام آخر جديد للتشعيب المحدود الاختيار.

(٤) تنقسم الدراسة فى النظام الجديد فى الصفين الرابع والخامس إلى شعبتين أساسيتين هما:

أ) شعبة اللغة العربية والمواد الاجتماعية.

ب) شعبة الرياضيات والعلوم.

(٥) وفيما يتعلق ببقية التخصصات الموجودة فى الخطة السابقة وهى: التربية الرياضية – التربية الفنية – التربية الموسيقية – التربية الزراعية – الإقتصاد المنزلى – الحضانة ورياض الأطفال، فقد ظلت موجودة فى الخطة الجديدة مع المواد التخصصية، ويختار الطالب فى هذه المجموعة مادتين فقط حسب ميوله الشخصية ووفق احتياجات المحافظة، بحيث تكون المادةالأولى أساسية، وتدرس فى سبع حصص أسبوعيا، والمادة الثانية فرعية تدرس فى حصتين أسبوعيا وذلك طوال الصفين الرابع والخامس.

وبذلك يتمكن الطالب بعد التخرج من العمل كمدرس مادة فى أحد المجالات التى اختار دراستها، بالإضافة أيضا إلى تمكنه من تدريس مواد التخصص التى قام بدراستها فى الشعب الأصلية.

(٦) ووفقا لهذا النظام الجديد تكون الخطة – من وجهة نظر واضعيها– قد راعت إعداد الطالب كمدرس فصل، أو كمدرس مواد تخصصية.

(٧) روعى فى الخطة الجديدة زيادة عدد الحصص الأسبوعية لمواد التربية وعلم النفس، مع إضافة مادة جديدة فى الصف الثالث هى الوسائل التعليمية، وزيادة الوقت المخصص لمادة التربية العملية.

ولما كان المعلم يحتل مكان الصدارة فى عملية تطوير التعليم، فإن جميع الآراء التى وردت من الهيئات التى استجابت لورقة تطوير وتحديث التعليم فى مصر عام ١٩٧٩ أكدت على أن المعلم هو ركيزة تطوير التعليم وتحديثه، ومن ثم يجب وضعه فى قمة الاهتمام من حيث إعداده وتدريبه، ووضعه المهنى والاجتماعى والمادى. كما أن الآراء أجمعت على ضرورة توحيد مصدر إعداد المعلم على اختلاف موقع عمله، سواء فى التعليم الأساسى أو الثانوى العام أو الثانوى الفنى، وذلك بأن يعد هؤلاء جميعا على مستوى جامعى تربوى، مع تدريب أولئك الذين يعملون حاليا بالتعليم الابتدائى والارتقاء بمستوى تأهيلهم إلى المستوى الجامعى.

وثمة تأكيد آخر على الاقتناع بضرورة إعداد المعلم وبخاصة معلم المدرسة الإبتدائية إعداداً تربويا جامعيا، يتمثل فيما جاء بالمادة ٤٧ من قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، والقانون المعدل له رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨، حيث نصت هذه المادة على أنه (إلى أن تتوفر لوزارة التربية والتعليم الأعداد الكافية من المدرسين المؤهلين تأهيلا تربويا عاليا للتدريس بمرحلة التعليم الأساسى تتولى دور المعلمين والمعلمات إعداد معلمى الصفوف الأولى من التعليم الأساسى).

وقد جاء ذلك تمشيا مع المبدأ الذى تبنته لجنة قطاع الدراسات التربوية وإعداد المعلم بالمجلس الأعلى للجامعات وهو (أن إعداد المعلمين لمهنة التعليم مهما تكن تخصصاتهم فى المادة التى يعدون القيام بتعليمها أو المرحلة التى يعدون للتعليم فيها يجب أن يكون هذا الإعداد تحت مظلة كليات التربية بالجامعات، حيث يتلقون القدر المشترك من الثقافة المهنية، بالإضافة إلى الدراسات والتدريبات التخصصية فى الفروع المتنوعة وفق اختيار كل طالب أو توجيهه إلى فرع التخصص الذى يناسبه).

وتعتبر كلية التربية جامعة حلوان أول كلية تنشأ لإعداد معلم التعليم الأساسى فى مصر. إذ إنه فى عام ١٩٨١ عقدت كلية التربية الفنية بجامعة حلوان

بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم والمركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار بسرس الليان مؤتمرا عنوانه: التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق، وكان التعليم الأساسى، ما يزال – وقتها – فى حيز (التجريب)، كما جاء فى وثائق وزارة التربية والتعليم.

وتناول المؤتمر موضوعات عديدة عن التعليم الأساسى. وانتهى بتوصيات، كانت التوصية الأولى منها: (ضرورة الإسراع فى تطوير برامج الدراسة بكليات التربية بحيث تعد معلم التعليم الأساسى من العام الدراسى المقبل (١٩٨٢)، ويأمل المؤتمر أن يولى المجلس الأعلى للجامعات هذه التوصية أهمية خاصة).

وبالفعل أنشئت فى العام الدراسى ١٩٨٣/٨٢ كلية التربية بجامعة حلوان، ووافق المجلس الأعلى للجامعات علي اللائحة الداخلية للكلية فى جلسته بتاريخ ١٩٨١/٨/٨، وصدر القرار الوزارى رقم ٩٢٧ بتاريخ ١٩٨٢/١٠/١٣ بإصدار هذه اللائحة الداخلية.

وقد ضمت الكلية بين شعب التخصص بها ثلاث شعب لإعداد معلم التعليم الأساسى، هى:

- شعبة اللغة العربية والدراسات الاسلامية للتعليم الأساسى.
- شعبة العلوم والرياضيات للتعليم الأساسى.
- شعبة المواد الاجتماعية واللغة الإنجليزية للتعليم الأساسى.

وفى عام ١٩٨٨ وافق المجلس الأعلى للجامعات على إنشاء شعب لإعداد معلم التعليم الابتدائى بكليات التربية، وأصدر وزير التعليم القرار رقم ٩٦٦ بتاريخ ١٩٨٨/٩/٦ بإنشاء هذه الشعب وخطة الدراسة والامتحان فيها. وصاحب ذلك صدور قرار وزير التعليم بإيقاف القبول بالصف الأول بدور المعلمين والمعلمات اعتبار من العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨.

٢- تطور إعداد معلم المدرسة الثانوية:

والأمر كذلك بالنسبة للمدارس الثانوية، لم يواكب إنشاؤها فى عهد محمد على بناء منظومة لإعداد معلميها. وقد استعان محمد على بفئات مختلفة للتدريس فى المدارس الثانوية، على النحو الآتى:

(١) تكليف خريجى مدرسة الألسن لتدريس اللغات.

(٢) اختيار خريجى الأزهر لتدريس مواد اللغة العربية والدين.

(٣) تكليف مديرى المدارس التجهيزية بتدريس تخصصاتهم.

(٤) تكليف ضباط المدارس بتدريس الحساب والهندسة والجغرافيا، بجانب مهامهم الأخرى.

وهذه الفئات جميعها لم تعد إعداداً تربويا للعمل بالتعليم، فضلاً عن تعدد المصادر التى أتوا منها. كما يدل هذا الوضع على عدم وجود معايير علمية لاختيار من يتولون العمل التعليمى، ولا نقول مهنة التعليم.

ولم يحظ المعلمون فى عهود خلفاء محمد على بالعناية الكافية، بل أصابهم ما أصاب التعليم من إهمال وتدهور، حتى جاء الخديوى إسماعيل إلى الحكم، وظهرت جهود غير منظمة لتأهيل بعض النابهين للعمل بالتدريس بعد حضورهم دورات ومحاضرات أشرف عليها على مبارك نفسه.

إنشاء دار العلوم:

ويشهد عام ١٨٧٢ – كما ذكرنا – إنشاء أول محاولة جادة لإعداد المعلمين، وبخاصة معلمى اللغة العربية والدين وهو (دار العلوم)، التى يرجع فضل إنشائها إلى على باشا مبارك. ولم يتضمن برنامج الدراسة أية مواد تربوية، واستمرت الحال على هذا المنوال حتى عام ١٨٨٦.

ولقد سبق أن أشرنا إلى أن على باشا إبراهيم ناظر المدارس قدم تقريراً لإصلاح نظام التعليم، وتبع ذلك تشكيل قومسيون المعارف لدراسة مشكلات التعليم، ووضع مقترحات علاجها. وكان مما وصلت إليه اللجنة انخفاض مستوى معلمى

المدارس التجهيزية، واقترحت اللجنة إنشاء مدرسة لإعداد المعلمين، وبالفعل أنشئت مدرسة المعلمين المركزية عام ١٨٨٠.

وكانت مدة الدراسة بالمدرسة خمس سنوات وتضمن برنامج الدراسة بهـا مواد تربوية نظرية وعملية.

والدارس لتاريخ مدرسة دار العلوم ومدرسة المعلمين المركزية يلاحـظ أن تاريخهما غير المستقر إن هو إلا نعكاس لوضع مصر فى هذه الفترة.

مدرسة المعلمين المركزية:

وقد ضمت مدرسة المعلمين المركزية قسمين، هما:

القسم الأول، ويضم دار العلوم لإعداد معلمى اللغة العربية والدين، ويقبل طلابه من الذين يجتازون اختبار القبول به من المتقدمين من خريجى المدارس الابتدائية الذين حفظوا القرآن الكريم، والفقهاء والعرفاء وطلاب الأزهر. والدراسة بهذا القسم مدتها أربع سنوات. وتضمن برنامجا لمدة سنتين يقابـل برنـامج الدراسـة بالمـدارس الابتدائية، وبرنامجاً آخر مدته سنتين أيضا يقابـل برنـامج الدراسـة بالمـدارس التجهيزية.

القسم الثانى: ويعد معلمين للغـات، والعلـوم الفيزيائيـة والرياضـية، والعلـوم الاجتماعية، للمدارسة الابتدائية والتجهيزية. ويقبل هذا القسم طلابه من بين خريجى المدارس التجهيزية، ومدة الدراسة به ثلاث سنوات.

وقد تم فى عام ١٨٨٠ فصل القسم الأول عن المدرسة ليعود كما كان اسمه (مدرسة دار العلوم)، ثم تغير اسمها مع بداية القرن العشرين إلى مدرسة المعلمين الناصرية، ثم تعود عام ١٩٢٠ إلى اسم مدرسة دار العلوم.

أما القسم الثانى فقد صار اسمه مدرسة النورمال، وتم تغييره عـام ١٨٨٨ إلى مدرسة المعلمين التوفيقية، تحظى اللغة الفرنسية فيها بوضـع متميـز وتعـد معلميها.

ثم تم ضم (قلم الترجمة) بمدرسة الألسن إلى المدرسة التجهيزية بدرب الجماميز بالقاهرة عام ١٨٨٩، تحت اسم المدرسة الخديوية لإعداد مدرسى اللغة الإنجيزية.

كما تم ضم مدرسة المعلمين التوفيقية إلى المدرسة الخديوية عام ١٨٩٩، ويتم تغيير اسم المدرسة لتصير (مدرسة المعلمين السلطانية) عام ١٩١٤.

مدرسة المعلمين العليا:

وقد تغير اسم هذه المدرسة عام ١٩٢٢ إلى مدرسة المعلمين العليا، بقسميها القسم الأدبى: ويضم شعبتى التاريخ والجغرافيا، والقسم العلمى: ويضم شعبتى الرياضيات والعلوم. وكان نظام الإعداد فيها يسير وفقا للنظام التكاملى الذى تتكامل فيه الدراسة الأكاديمية والدراسة التربوية.

وقد أغلقت مدرسة المعلمين العليا عام ١٩٣٤، ثم أعيد فتحها عام ١٩٤٦. وبعد تخرج الدفعة الى قبلت فى ذلك العام أغلقت مرة أخرى عام ١٩٥٠. ويعاد فتح المدرسة مرة أخرى عام ١٩٥٢، تحت اسم كلية المعلمين، ومقرها العباسية، ثم تنقل بعد ذلك إلى منشية البكرى، بذات الاسم.

وفى عام ١٩٢٨، ونتيجة للإهتمام بدراسة مشكلات التعليم المصرى على أسس علمية دعت الحكومة المصرية اثنين من خبراء التربية والتعليم الأجانب هما الدكتور كلاباريد مدير معهد جان جاك روسو للبيداجوجيا فى جنيف بسويسرا ومستر مان خبير التعليم البريطانى، وكان من بين توصياتهما إنشاء معهد عال للتربية لإعداد المعلمين.

معهد التربية العالى للمعلمين:

وكاستجابة لتقرير الدكتور كلاباريد أنشئ معهد التربية العالى للمعلمين عام ١٩٢٩ لإعداد المعلمين لمدارس التعليم العام، وليكون مركزا للبحث التربوى ونشر الفكرى التربوى. وقد تبع إنشاء معهد التربية العالى إلغاء مدرسة المعلمين العليا عام ١٩٣١.

وكان نظام الإعداد بهذا المعهد لمدة عام واحد، يسير وفقا للنظام التتابعى، حيث كان يقبل الحاصلين على الليسانس أو البكالوريوس، بعد النجاح في الاختبارات الشخصية والطبية التى تعقد بالمعهد. وصارت مدة الدراسة عامين سنة ١٩٤١، ثم عاماً واحداً سنة ١٩٥٠، وضم المعهد فى نفس السنة إلى جامعة عين شمس، وصار كلية التربية بجامعة عين شمس بعد ذلك، وهى الآن بعد اندماجها مع كلية المعلمين تجمع بين نظامى الإعداد التتابعى والتكاملى.

ومما يجدر ذكره أن المعهد قد أنشأ فرعا له بالأسكندرية عام ١٩٤٥، هو الآن كلية التربية بجامعة الاسكندرية، ثم استقل عنه قسم التربية البدنية عام ١٩٤٨، ليصير معهدا للتربية البدنية يعد معلمى التربية الرياضية.

وفيما يتصل بإعداد مدرسات المدرسة الثانوية، أنشئ معهد التربية للمعلمات عام ١٩٣٣، وكان يضم قسمين: القسم الابتدائى لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية والقسم العالى لإعداد معلمات المرحلة الثانوية وفقا للنظام التتابعى، وكانت مدة الدراسة بهذا القسم عامين.

وقد ضم المعهد شعبا لإعداد معلمات التدبير المنزلى والموسيقى والتربية البدنية، ثم استقلت هذه الشعب عام ١٩٤٠، لتصير معاهد مستقلة لإعداد معلمات هذه التخصصات. وما لبث معهد التربية للبنات أن انضم إلى جامعة عين شمس على غرار معهد التربية تحت اسم كلية البنات بجامعة عين شمس.

وفى عام ١٩٥٧ أنشئت كلية المعلمين بأسيوط ثم كلية المعلمات بالمنيا، وفى عام ١٩٦٩ أنشئت كليتان للمعلمين الأولى فى المنصورة والثانية فى طنطا.

كليات التربية:

ولقد تم توحيد تسمية معاهد وكليات إعداد المعلم تحت اسم كليات التربية عام ١٩٧٠. كما تم إنشاء كليات للتربية فى أنحاء البلاد ابتداء من السبعينات بشكل كبير، حتى بلغ عددها فى الوقت الراهن تسع وعشرين كلية للتربية تتبع الجامعات

المصرية، بخلاف كليات التربية النوعية ورياض الأطفال والتعليم الصناعى والتربية الرياضية والفنية والموسيقية.

ونظراً لأن الوزارة كانت تواجه عجزا فى معلى التربية الفنية والتربية الموسيقية ومعلمات الاقتصاد المنزلى، ونظراً لأن كليات التربية الفنية والتربية الموسيقية والاقتصاد المنزلى (الشعبة التربوية) بجامعة حلوان لم تكن تلبى احتياجات الوزارة، كما أن عددا من خريجيها لا يقبلون على العمل كمعلمين، فقد بدأت الوزارة بانشاء أربع كليات للتربية النوعية اثنتين فى القاهرة وأخرى فى الاسكندرية، بجانب كليتين لرياض الأطفال واحدة فى القاهرة والأخرى فى الاسكندرية.

وقد نصت المادة الثانية من القرار الوزارى رقم ١٥٠ بتاريخ ١٩٩٠/٢/١٩ بشأن لائحة كليات التربية النوعية على أن الكلية تتكون من الأقسام العلمية الآتية:

١- قسم الدراسات الفنية، ويختص بالمقررات والمواد التخصصية التى تدرسها شعبة التربية الفنية وغيرها من شعب الكلية.

٢- قسم الدراسات الموسيقية، ويختص بالمقررات والمواد التخصصية التى تدرسها شعبة التربية الموسيقية وغيرها من شعب الكلية.

٣- قسم دراسات الاقتصاد المنزلى، ويختص بالمقررات والمواد التخصصية التى تدرسها شعبة الاقتصاد المنزلى وغيرها من شعب الكلية.

٤- قسم الدراسات التربوية والنفسية، ويختص بالمقررات والمواد التربوية والنفسية لجميع الشعب.

كما نصت المادة على إضافة أقسام أخرى بناء على اقتراح مجلس الكلية.

وقد ضمت كليات التربية النوعية عند إنشائها شعب التربية الفنية، والاقتصاد المنزلى، والتربية والموسيقية، ثم أضيف إليها شعب الطفولة والإعلام التربوى وتكنولوجيا التعليم، وغيرها.

وتوسعت وزارة التعليم العالى فى إنشاء كليات التربية النوعية، ورياض الأطفال، كما أنشأت كليات التعليم الصناعى، لإعداد معلمين للمدارس الثانوية الصناعية والفنية الصناعية.

وتضم الجامعات المصرية ٢٦ كلية للتربية، بالإضافة إلى كلية البنات جامعة عين شمس ومعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة، وكليات التربية بجامعة الأزهر.

وتضم كليات التربية أقساماً علمية، تختلف قليلا من كلية إلى أخرى، لكنها فى الأغلب الأعم، تشمل الأقسام التربوية الآتية:

١- قسم أصول التربية. ٢- قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية.

٣- قسم علم النفس التربوى. ٤- قسم الصحة النفسية.

٥- قسم المناهج وطرق التدريس. ٦- قسم تكنولوجيا التعليم.

أما الأقسام العلمية التخصصية، فتوجد فى كلية التربية بجامعة عين شمس، وكلية التربية بجامعة الإسكندرية، حيث تضم أقسام الكيمياء والفيزياء والبيولوجى والرياضيات والتاريخ والجغرافيا والفلسفة والاجتماع واللغات العربية والإنجليزية والفرنسية والألمانية. فضلاً عن وجود أقسام للتعليم الصناعى وبعض الأقسام الأدبية فى عدد محدود من كليات التربية.

أما عن الشعب الدراسية، فإن هناك شعباً متعددة من أهمها:

١- شعبة رياض الأطفال.

٢- شعب التعليم الابتدائى.

٣- شعب معلم التعليم الإعدادى والثانوى.

٤- شعبة تكنولوجيا التعليم.

ويمكن القول بأن هناك نظامين لإعداد معلم المرحلة الثانية فى كليات التربية فىمصر، هما:

١- النظام التكاملى:

وفى ظل هذا النظام يتلقى الطلاب خلال سنى دراستهم فى كليات التربية المواد التخصصية الأكاديمية، والمواد المهنية التربوية، فضلا عن المواد الثقافية.

ويتميز هذا النظام بأنه يمكن السلطات المسئولة عن إعداد المعلم من إعداد الأعداد المطلوبة لميدان التعليم من حيث الكيف. إذ يمكن تقديم موضوعات تخصصية، تتلاءم مع ماهو مطلوب من المعلم الذى يتخصص لتدريس فرع معين. ويمكن عن طريقه كذلك إتاحة الفرصة للمعلم للتخصص فى فرعين من فروع المعرفة يستطيع القيام بتدريسهما أو تدريس أحدهما وفقا لحاجة النظام التعليمى.

وهناك دراسات متعددة تؤكد على أنه فى ظل نظام الاعداد التكاملى لا يلقى الإعداد الأكاديمى التخصصى للمعلم رغم أهميته العناية المطلوبة، لأن الطالب المعلم عليه أن يدرس خلال الأربع السنوات التى يقضيها فى كلية التربية دراسات تخصصية ومهنية وثقافية.

وفى هذا الصدد يلاحظ أن كليات الآداب والعلوم تعتبر ما يدرسه طالب كليات التربية لا يعادل أكثر مما درسه طلاب الفرقة الثانية بكليات الآداب والعلوم. لهذا فإنها تشترط لمن يريد أن يكمل دراساته العليا التخصصية من طلاب كليات التربية دراسة مقررات الفرقتين الثالثة والرابعة.

حقيقة أن كليات التربية تختلف عن كليات الآداب والعلوم من حيث الهدف الذى تسعى كل منها إلى تحقيقه، ولكن نحن نعيش فى عصر يحتم على المعلم أن يكون متمكنا من تخصصه قادرا على متابعة ما يستجد من بحوث ودراسات فيه.

٢- النظام التتابعى:

ويتلقى الطلاب فى ظل هذا النظام إعداداً تخصصياً أولا فىكليات جامعية أو عالية مثل الآداب أو العلوم أو غيرها، ثم يلتحقون بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى بكليات التربية، لدراسة مواد الاعداد المهنى التربوى لمدة عام جامعى يحصلون بعده على الدبلوم العامة فى التربية.

وإذا كان النظام التكاملى يتميز بأن الطالب يعرف منذ أول يوم له فى الجامعة أنه قد اختار سواء برغبته أو لأن مجموعة قد فرض عليه ذلك، طريق العمل بمهنة التعليم، فإن الطالب فى ظل النظام التتابعى قد لايكون راغبا أصلا فى مهنة التعليم عند التحاقه بالجامعة، وربما حتى حصوله على المؤهل الجامعى.

ويمتاز هذا النظام بأنه يتيح للطالب دراسة التخصص الأكاديمى بشكل يتسم بالتعمق أكثر من النظام التكاملى، حيث يقضى الطالب سنوات الدراسة الجامعية يدرس تخصصا معينا، وقد يكون فى هذه الميزة عيبا، إذ إن الطالب يتخصص فى ظلها فى تخصص واحد فقط.

ووفقاً للنظام التكاملى تعد كليات التربية الطلاب المقبولين الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة أو ما يعادلها ليكونوا معلمين فى تخصص واحد مما يأتى:

١- معلم رياض الأطفال.

٢- معلم المدرسة الابتدائية: لغة عربية ودراسات إسلامية - لغة إنجليزية- رياضيات- علوم - دراسات اجتماعية - التربية الخاصة.

٣- معلم الإعدادى والثانوى: لغة عربية ودراسات إسلامية- لغة إنجليزية- لغة فرنسية - لغة ألمانية - تاريخ - جغرافيا- فلسفة واجتماع - علم النفس- الكيمياء -الفيزياء - البيولوجى والجيولوجيا - الرياضيات.

٤- اخصائى تكنولوجيا التعليم.

٥- الاخصائى النفسى المدرسى.

٦- معلم المدرسة الثانوية التجارية.

٧- معلم المدرسة الثانوية الصناعية.

أما بالنسبة للنظام التتابعى، فإنه - كما ذكرنا - يعد الطلاب الحاصلين على درجات جامعية أو عليا للحصول على الدبلوم العامة فى التربية، التى يتضمن برنامجها الدراسى المقررات التربوية والمهنية غالبا، التى يدرسها طلاب النظام

التكاملى كما تقدم كليات التربية فى مصر برامج للدراسات العليا، للحصول على الدرجات العلمية لاتية:

١- درجة الدبلوم المهنية فى التربية.

٢- درجة الدبلوم الخاصة فى التربية.

٣- درجة الماجستير فى التربية.

٤- درجة دكتوراه الفلسفة في التربية.

وقد أظهرت دراسات عديدة وجود أوجه قصور فى كليات التربية ونظم إعداد المعلم بها، بعضها يرجع إلى أسباب خارجية، ربما تماثل ما تعانيه غيرها من كليات ومعاهد التعليم العالى، وبعضها يرجع إلى أسباب داخلية فى كليات التربية نفسها، وهو ما يستناوله الجزء التالى.

دراسة تحليلية لواقع

كليات التربية ونظام تربية المعلم فى مصر

قبل تنفيذ مشروع تطوير كليات التربية

المحلل للخطاب الرسمى والشعبى فى مصر يلحظ اتفاقا على أهمية المعلم فى العملية التعليمية وأزمته فى آن واحد.

إذ ثمة اتفاق على أهمية المعلم كوسيط حى لنقل الثقافة والمعرفة وما يتطلبه ذلك من – ليس فقط إلماما بالمادة التى يدرسها، بل أيضا تمكنا من هذه المادة، بشكل يجعل تلاميذه يشعرون بإمكان إفادتهم من جلوسهم أمامه أو حوله، وأن ينظروا إليه كمرجع لهم وكمصدر حى للمعرفة.

وثمة اتفاق أيضا على أهمية المعلم بإعتباره متمكنا من أساليب وطرق تعليم المادة الدراسية التى تخصص فيها. إذ لا يكفى التمكن من المادة من حيث مفاهيمها ومحتواها بل لابد أن يصاحب ذلك بقدرة على نقل هذه المادة والتفاعل مع الطلاب وترغيبهم فى التعليم والتعلم بما يختاره من طرق واستراتيجيات تناسب مادته وتلاميذه.

وثمة اتفاق كذلك على أهمية المعلم كقدوة للتلاميذ، المعلم باعتبـاره قائـدا لتلاميذه، ونموذجا يحتذى. وهنا ينظر المجتمع إلى المعلم كمـربِ مسـئول عـن ترسيخ القيم الخلقية والعادات المرغوبة عند التلاميذ. وقد يدفع ذلـك المعلـم إلـى مشاركة التلاميذ نشاطاتهم خارج الفصل، بل وقيادتهم فى هذه النشاطات أو بعضها وإرشادهم وتوجيبيهم فيها وفى غيرها.

ثمة اتفاق على أهمية المعلم فيما تقدم واتفاق أيضا على دور المعلم تجـاه قضايا مجتمعه وتوعية تلاميذه بها وربطهم وربط التعليم بالبيئة والمجتمع.

واتفاق على أهمية المعلم فى تعويد تلاميذه على الإيجابية والنشاط والتفكير الناقد وتشجيع الابتكار، انطلاقا من أن مهمته ليست تعليم تلاميذه بعض المعـارف والمعلومات وإنما تعليمهم كيف يفكرون وكيف يكونون إيجابيين خلاقين مبدعين.

وفى المقابل هناك اتفاق على أن المعلم فى أزمة. نظرت بعض الوثائق إلى أزمة المعلم من زاوية أنه تم إهماله طويلا وتعايش المجتمع طويلا مع الأوضـاع السيئة التى يعيش فيها. فلقد تظاهر المجتمع بأنه يوفى المعلمـين أجـورهم وهـم بدورهم تظاهروا أنهم يودون عملهم.

ولكن هناك اتفاقا علي الوجه الآخر لأزمة المعلم من نواح عـدة أبرزهـا انخفاض كفاءاته العلمية والتعليمية بشكل يحول دون تحقيـق الأداء الجيـد داخـل الفصل وخارجه.

ولذلك فإن هذه الدراسة تسعى إلى الإجابة عن سؤال رئيسى هو:

إذا كان هناك تسليم بأهمية المعلم ودوره. وإذا كان هناك فى ذات الوقـت اتفاق على أن المعلم فى أزمة، فكيف السبيل إلى إخراج المعلم من أزمته سـعيا إلى إخراج التعليم المصرى أيضا من أزمته؟

وإجابة عن هذا السؤال فإن هذه الدراسة لـن تتعـرض لأزمـة المعلـم الاجتماعية والمادية رغم أهميتها البالغة، وبالتالى سوف تقتصر على مـا نسـميه كفاءات المعلم العلمية والتعليمية، وبلغة أخرى أزمة إعداده وتدريبه.

جوانب أزمة المعلم:

ينبغى أن نؤكد ابتداء على أن هناك أصواتا عالية بدأت منذ فترة نقد كليات التربية، من خارج هذه الكليات ومن داخلها، تعلن أن مخرجات هذه الكليات دون المستوى المطلوب أو مستوى الكفاءة اللازم لممارسة مهنة التعليم. لكن الأمر الذى لم ينتبه إليه هؤلاء وأولئك يتمثل فى نواح عدة من أبرزها أن هناك انخفاضا واضحا فى مخرجات التعليم الثانوى العام بخاصة، التى هى فى ذات الوقت مدخلات التعليم الجامعى وكليات التربية منها، واستشهد على ذلك بما جاء فى تقريره لمجلس الشورى عام ١٩٨٥، إذ جاء بالتقرير تحت عنوان نقص كفاءة الملتحقين بالجامعات ما نصه:

التعليم منظومة متكاملة، تتفاعل فى داخلها المراحل التعليمية، فمخرجات التعليم قبل الجامعى تتحول إلى مدخلات للتعليم الجامعى كما أن مخرجات التعليم الجامعى تتحول إلى مدخلات مباشرة وغير مباشرة للتعليم العام.

ومن هنا نستطيع القول أن مشكلات الجامعة تبدأ من النظام التعليمى فى المراحل السابقة، ومن المناخ الثقافى والاجتماعى والاقتصادى والسياسى السائد فى المجتمع.

وأهم السلبيات التى يتصف بها التعليم العام والتى تنعكس على الدراسات الجامعية هى:

أ – التعليم اللفظى هو السمة الغالبة فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى، وفيه يتعود الطالب الاعتماد على الحفظ والاستظهار لا التفكير ولا الابتكار.

ب– من النادر أن تتاح الفرص فى التعليم قبل الجامعى إلى الاستناد على أسلوب الملاحظة والتجريب والبحث وحل المشكلات واستثمار قدرات الطالب العقلية، بما فيها من مستويات للتحليل والربط والنقد والتقويم.

جـ – ضعف المستوى الفنى فى اللغات بعامة وفى اللغة العربية بخاصة قراءة وكتابة وفهما وتعبيرا للمنتهيين من التعليم قبل الجامعى.

فضلاً عن أنه من المتفق عليه بين خبراء التربية والتعليم أن هنـاك قـدرا متوازنا من المعارف فى مجال الرياضة والعلوم الطبيعية والإنسانية الثقافية الأدبية والفنية والسلوكية، بالإضافة إلى خلاصة التراث الإنسانى يجب أن يحصـل عليـه الطالب قبل انخراطه فى الاعداد المهنى الذى تتيحه الدراسة الجامعيـة أو التعلـيم العالى.

ومن الملاحظ أن هذا القدر المتوازن لا يتوافر حاليا فى نظامنا التعليمـى قبل الجامعى أو العالى (التعليم الثانوى والفنى). ومن ثم يظل المنتهون مـن تلـك المرحلة التعليمية غير متكاملى النمو والتكوين والإدراك العلمى والفنى مهما أتقنوا من مهارات واكتسبوا من قدرات فيما بعد. والنتيجة المحتومة لما سبق:

أولاً: أن تظل الجامعة أسيرة لطرق التدريس التى ألفها الطالب فى خـلال التعلـيم العام، وليس من الميسور أن يغيرها بما يتناسب مع الدراسة الجامعية القائمة علـى البحث والمراجع، وما تتطلبه من مهارات للتحليل والربط والاستنتاج والتقويم.

ثانياً: أن انخفاض المستوى التحصيلي والمهارى للطلاب يضطر الجامعة إلى قضاء فترة طويلة لتعديل اتجاهات الطالب واكتسابه الكفايات المطلوبة.

ونتناول فيما يلى قضايا تربية المعلم فى مصر تحت عدد مـن المحـاور، هى:

١- فلسفة كليات التربية وأهدافها:

بينت الدراسات والبحوث أن ثمة قصورا واضحا فيما يتعلق بفلسفة كليـات التربية فى مصر وأهدافها، من حيث:

أ - ندرة - وربما عدم - وجود أية وثائق رسمية عامة أو خاصة بمؤسسات إعداد المعلم والجامعات، توضح فلسفة كليات التربية، بما تضمه من رؤية ورسالة وإطار مفاهيمى عام، يساعد فى ووضع الرؤية الخاصة، فى ضوء مظلة قوميـة فكريـة عامة، بما يساعد فى رسم السياسات وضع الخطط وبرامج التنفيذ.

ب - الصياغة العامة لأهداف كليات التربية، بشكل يجعلها إما غير قابلة للتحقيق، وإما غير قابلة للقياس، واتخاذها أساسا للتقويم، فضلا عن تركيزها على النواحى المعرفية المعلومية وإهمالها للجوانب المهارية بخاصة.

ج - النظر لإعداد المعلم نظرة عامة فضفاضة لا تراعى الفرق بين معلم المدرسة الابتدائية ومعلم المدرسة الثانوية. ويظهر ذلك فى برامج الدراسة حيث نجد معلم المادة للمدرسة الثانوية ومعلم نفس المادة للمدرسة الابتدائية دون تضمين البرامج ما يؤكد الفروق بين المدرستين وطبيعة المتعلمين فيهما.

وقد ترتب على ذلك عدم الاتفاق على أسس وسياسات لنظام إعداد المعلم. إذ يلاحظ بصفة عامة أن الهيئات المنوط بها إقرار نظم الإعداد لم تصدر وثائق استرشادية للجامعات المصرية وكليات التربية للأسس التى ينبغى مراعاتها عند وضع لوائح الكليات وخطط الدراسات بشعبها المختلفة. ورغم الإعلان عن أن هناك ثلاثة مكونات لبرامج إعداد المعلم تتمثل فى المكون التخصصى، والمكون الثقافى، والمكون التربوى المهنى، يلاحظ أن خطط الدراسة بمعظم الكليات تخلو من المقررات الثقافية تقريبا. وهى - إن وجدت- لا تتعدى دراسة اللغة العربية واللغة الإنجليزية فى الفرقتين الأولى والثانية فقط. يضاف إلى ذلك أن الخطوط العريضة لمحتوى المقررات الدراسية غير موجودة، ولم يتم الاتفاق عليها، ولم تأخذ هيئة الإجازة (وهى هنا لجنة القطاع) أية مبادرة فى هذا الشأن. ويكفى أن أذكر أن هناك كليات للتربية يدرس مواد التخصص بها أعضاء هيئة تدريس من الأقسام التخصصية لوجود هذه الأقسام بها، بحكم النشأة (ضم كلية التربية إلى كلية المعلمين) لا عن فلسفة مسبقة (مثل تربية عين شمس والكليات التى سارت على هديها)، وهؤلاء ربما اقتنعوا بفكرة اختلاف محتوى هذه المقررات عن نظائرها للكليات غير التربوية. وفى المقابل هناك كليات توجد بها أقسام للتربية فقط، وتعتمد على أعضاء من كليات الآداب والعلوم بجامعاتها لتدريس مقررات التخصص للطلاب، وغالبا ما يدرسون نفس ما يدرسونه لطلاب كلياتهم.

٢- نظام القبول بكليات التربية:

يعد نظام القبول بكليات التربية على كافة أنواعها - كما بينت الدراسات- جزءا من نظم القبول بالتعليم الجامعى بشكل عام، حيث يتم القبول عن طرق مكتب التنسيق الذى يعتمد على المجموع الكلى لدرجات الثانوية العامة كمعيار للمفاضلة بين رغبات الطلاب التى يبدونها فى بطاقات الاختيار المعدة لهذا الغرض، والتى يوضح بها الطالب اختياره طبقا للترتيب الذى يراه.

كما تضع كليات التربية شرطا آخر وهو اجتياز الطالب لاختبار الغرض منه التحقق من صلاحيته لمهنة التدريس، ونظرا لخطورة قضية اختيار وانتقاء الطالب المعلم قبل إعداده فى مؤسسات الإعداد، فقد نالت هذه القضية مكانا بارزا فى المؤتمرات والندوات العلمية، ومن بينها مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى الذى كان من بين توصياته فى هذا الشأن أن يتمتع المعلم بالنواحى التالية:

١- حب العمل فى مجالات التربية.
٢- مهارات الاتصال بما فى ذلك التعبير اللغوى.
٣- الحس الاجتماعى والثبات الانفعالى.
٤- الاستعداد القيادى والعمل على خدمة البيئة.
٥- اللياقة البدنية والصحية.

كما تدعو باقى المؤتمرات والندوات التى تعقد فى هذا الصدد إلى ضرورة الاستفادة من التجارب والاتجاهات العالمية الحديثة فى مجال الاختبارات والمقاييس للاستفادة منها فى اختيار المتقدمين للالتحاق بمعاهد وكليات المعلمين.

وقد تعرض نظام القبول بكليات التربية لكثير من النقد من جانب العديد من المتخصصين نظرا لاعتماده الأساسى على درجات الطلاب فى امتحان شهادة الدراسة الثانوية كمعيار للمفاضلة بينهم على الرغم من أن لوائح كليات التربية تشترط أن يمر الطالب قبل الالتحاق بها بمجموعة من الاختبارات الغرض منها الكشف عن ميول المتقدمين نحو مهنة التدريس، وفى هذا الصدد تتساءل الدراسة،

كم عدد الذين لا يقبلون بكليات التربية بعد قبولهم عن طريـــق مكاتـــب التنســـيق. والإجابة لاشئ تقريبا بالمقارنة بالأعداد الهائلة التى تقبلها هذه الكليات فى كل عام، الأمر الذى يؤكد على أن اختبارات وقياسات القبول بتلك الكليات، تجرى بطريقـــة يغلب عليها الطابع الشكلى والروتينى، وتبعد كثيرا عن الموضوعية، الأمر الـــذى يدعونا إلى دعوة القائمين عليها، أن يتخذوا كافة الإجراءات اللازمة لإنجاح هـــذه العملية الخطيرة، نظرا لأنها تسهم بشكل كبير فى إعداد معلم المستقبل الجيد.

وهكذا نصت لوائح كليات التربية فى مصر على عقد اختبارات شخصـــية للطلاب المرشحين من مكتب تنسيق القبول بين الجامعات للقبول بكليات التربيـــة، وفى ذات الوقت أشارت دراسات عديدة عن نظم إعداد المعلم فى مصـــر إلـــى أن الاختبارات الشخصية غالبا ما تتم بصورة شكلية، وغير موضوعية.

٣- نظام إعداد المعلم قبل الخدمة:

اسلفنا الإشارة إلى أن هناك جوانب ثلاثة أساسية لإعداد المعلم، هى الإعداد التخصصى والإعداد التربوى المهنى والإعداد الثقافى العام. ولم نذكر شـــيئا عـــن الجانب الشخصى للطالب المعلم، لانعدام الاختبارات التى يمكن عن طريقها تلبيـــة هذا الجانب.

وقد وجه نقد كبير لمستوى الخريج فى التخصص الذى ســـيقوم بتدريســـه، وأن مستواه أقل من مستوى الطالب الذى يعد بالكليات غير التربوية وأقل من المعلم المتخرج وفقاً للنظام التتابعى بالتالى.

وكان من أبرز الهيئات التى وجهت هذا النقد مؤخرا، لجنة قطـــاع العلـــوم الأساسية بالمجلس الأعلى للجامعات. ويذكر فى هذا الصدد أن القـــائمين بتـــدريس المقررات التخصصية، هم أعضاء هيئة تدريس من المتخصصين فى العلوم والمواد الاجتماعية واللغات، وليسوا من المتخصصين فى التربية، بما يعنى مسئولية هـــذه الأقسام التخصصية عن مستوى الطالب المعلم فيها.

وقد ذكر فى وثيقة استراتيجية تطوير التعليم فى مصر أن هنالك قصورا فى خطة الدراسة لإعداد المعلم يتمثل فى أن الجانب التخصصى لا يدرس وفق الأهداف التربوية المرغوبة. وأن الجانب التربوى فى خطة الدراسة لا يوجه لمعاونة الطالب على تدريس تخصصه ويمكن أن أضيف إلى ذلك أن هناك جمودا نسبيا فى محتوى هذه المقررات وعدم تطورها أو تطويرها بشكل يواكب الفكر التربوى الحديث، بجانب عدم توجيهها لتحقق الهدف منها كإعداد مهنى للمعلم.

هذا كله بجانب ضعف التكامل بين مكونات الإعداد الثلاثة، فالجانب الثقافى ضعيف، ويدرس غالبا دون ربطه بالتخصص او الإعداد المهنى، والجانب التخصصى لا يمهن بشكل يجعله يحقق وظيفته، والجانب التربوى المهنى يدرس لجميع الطلاب بشكل واحد ولا يوجه ليساعد الطالب المعلم على تدريس تخصصه، باستثناء مقرر طرق التدريس، رغم أنه هو الآخر قد يدرس أحيانا بشكل عام، تحت مسمى طرق التدريس العامة..

ويضاف إلى ما تقدم وجود قصور واضح فى نظام التربية العملية، من نواح عديدة، منها الإشراف والمتابعة من كليات التربية، ووضع عقبات فى سبيلها من قبل الوزارة ومدارسها، وإهمال الطالب لها، واعتبار يوم التربية العملية يوم راحة غالباً.

وتزداد الصورة قتامة إذا ذكرنا أن طرق التدريس المتبعة، غالبا طرق تعتمد على أسلوب المحاضرة والإلقاء، وأن الاهتمام بالمناقشة وورش العمل والتدريس المصغر، وغير ذلك من أمور لا تلقى اهتماما كبيرا هى واستخدام التكنولوجيا التعليمية فى عملية التعليم. وطبيعى أن تكون أساليب التقويم والقياس أساليب تقليدية معتمدة على أسئلة المقال غالبا، مركزة على الحفظ والاستظهار.

وتشير دراسات عديدة إلى تدنى مستوى الإعداد التخصصى نذكر منها أن استطلاع آراء أعضاء التوجيه الفنى بوزارة التربية والتعليم بينت أن معلم اللغة الفرنسية يحتاج إلى خبرات وتجارب كثيرة حيث أن كليات التربية لا تعطى القدر

الكافى من المعلومات والتجارب التربوية والعلمية، واقترح الارتقاء علميا وتربويا بالمدرس أثناء دراسته الجامعية والاهتمام بالناحية العملية وتدريبه على طرق التدريس الحديثة واتساع خبرته العملية أثناء دراسته بالكلية، ويجب أن يطلع المدرس أثناء العمل ليزيد من المعرفة.

أما عن إعداد معلم اللغة العربية:

فإنه يلاحظ ضآلة توافر الكفايات التربوية إلا لخريجى كليات التربية، لكن يبدو أن المستوى اللغوى المتواضع للكثيرين منهم، نتيجة عوامل متعددة لا يتيح الفرصة لظهور هذه الكفايات أثناء التطبيق. إذ كيف لمعلم لايجيد فهم لغته- بل كتابتها ونطقها- أن يفيد من دراسته التربوية.

وحبذا لو وجه خريجو كليات الآداب، ودار العلوم إلى الالتحاق بهذه الدراسات على أن يكون بقاؤهم فى وظائفهم رهنا باجتيازهم لها.

أما من الناحية العلمية فإن معظم المعلمين فى حاجة ماسة إلى اتقان مفاهيم المادة إتقانا كافيا. وهناك قصور ملموس فى هذه الناحية يظهر من خلال تنفيذهم للمنهج المدرسى، وفى عدم القدرة على النقد الموضوعى لهذا المنهج، وتحليلهم لأهدافه، وتسجيلهم للمشكلات الميدانية ومقترحاتهم للتغلب عليها.

وهناك رأى يقول إن خريجى كليات الآداب (قسم اللغة العربية) ودار العلوم أقدر من خريجى كليات التربية فى التعامل مع اللغة والإلمام بمضامينها، وذلك بسبب تخريجهم فى كليات، وأقسام تخصصت فى اللغة العربية، وإن كانت مناهج الخمسينيات والتسينيات من هذا القرن ولا تتسم هذه المناهج بالشمول والعمق. وهناك بالتالى ضرورة لاعادة النظر فى مواد اللغة العربية والعناية باختيار النصوص، وطرقة علاجها.

وتؤكد دراسات عديدة على النظرة التقليدية القائمة فى إعداد معلم اللغة العربية. إذ إن برامج إعداد معلمى اللغة العربية فى الكليات والأقسام المعنية بذلك تستهدف تنمية القدرات الفعلية للمعلم وتزويده بكم هائل من التراث والمعارف

اللغوية والأدبية والثقافية الإسلامية بما يكفل للمعلم القدرة على نقل التراث والمعارف والثقافة إلى تلاميذه.

وتفترض هذه النظرة التقليدية فى إعداد المعلمين أن المتوقع من المعلم فى المقام الأول أن يكون لديه دراية معرفية واسعة وإتقان لعمليات عقلية معينة، وهذه النظرة لاتزال تلقى قبولاً واستحساناً لدى الكثيرين حيث يعتبر الجانب المعرفى بمثابة الفيصل فى مدى صلاحية المعلم للتصدى لمهامه. وعليه فإن إعداد معلم اللغة العربية وفقاً لهذه النظرة لا يتضمن بالضرورة شيئاً يذكر عن الجانب المهنى والاجتماعى والثقافى العام.

وهذه النظرة التقليدية فى إعداد معلم اللغة العربية ترى المعلم ملقناً للمعرفة وناقلاً لها، ولذلك فهى لا تلتفت إلى تدريب المعلمين على المهارات التى تمكنهم من مواجهة الحاجات الانفعالية والجسمية والاجتماعية والعقلية للمتعلمين، وهم لا يرون ضرورة كذلك للعلوم التربوية والسلوكية على المستويين النظرى والتطبيقى ضمن برنامج إعداد معلم اللغة العربية. يضاف إلى ذلك أن هذه النظرة الضيقة فى إعداد معلمى اللغة العربية تهمل نموه الذاتى كشخص، فى أنها لا تعنى بتنمية شخصيته وقدراته وإمكانياته بما ينعكس على أدائه لعمله واضطلاعه لمسئولياته، ناهيك عن تنمية قدرته الإبداعية والمتمثلة فى تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع على ضوء وضع قادم أى أنه يتحرك من رؤية مستقبلية لا من رؤية ماضوية.

إن القضية الأساسية والجوهرية فى إعداد معلم اللغة العربية تتحدد فى فحص المكونات الفعالة فى إعداد هذا المعلم والعمل على التأكد من توافرها فى أوعية إعداده، بحيث يكسبه برنامج الإعداد القدرات والمهارات والاتجاهات التى تمكنه من أن يكون كفئا فى عمله منتمياً لمهنته راضياً عنها راغباً فى تطوير نفسه وتنمية شخصيته، بيد أن هناك أموراً تحتاج إلى مراجعة منها:

أ- أن المواد التخصصية التى تقدم له بها كم هائل من التراث يتمثل فى علوم لغوية وأدبية وإسلامية يحفظها ويستظرها دون تمحيص أو تنقية لأن الفكرة المحورية فيها هى القدسية.

ب- أن اللغة العربية الأكاديمية هى السمة الأساسية، والغلبة على البرنامج التخصصى الذى يقدم لإعداد هذا المعلم، على حين أن اللغة العربية المدرسية شئ لا تعرفه تلك البرامج التخصصية.

جـ- أن هناك علوماً لغوية لا يدرسها الطالب المعلم أثناء إعداده، ولكنه يقوم بتدريسها لطلابه بعد تخرجه من أهمها: التعبير، والقراءة، وقواعد الإملاء وتطبيقاتها، والخط العربى، والنحو المدرسى، اللغة العربية.

د- أن المساحة الزمنية التى يستغرقها البرنامج التخصصى تتفاوت بين كليات إعداد معلم اللغة العربية وهى برامج عن تاريخ اللغة العربية لا عن اللغة العربية نفسها، كما أنها تعلم عن اللغة العربية وليست تعلماً للغة العربية.

هـ- أن المواد التربوية والنفسية يتكرر الكثير من محتواها فى المقررات المختلفة، وإن كانت تتخذ عناوين مختلفة. مثل مقررات المناهج وعلم النفس التعليمى والصحة النفسية وأصول التربية والتربية المقارنة.

و- أن مادة طرق التدريس التى تشكل العمود الفقرى فى البرنامج المهنى لإعداد معلم اللغة العربية تغرق فى التنظير، ولا تسهم كثيراً فى تكوين مهارات التدريس اللازمة لمعلم اللغة العربية.

٤- التربية العملية:

وتؤكد دراسة أخرى على قصور الواقع الراهن للتربية العملية، وتقول بأن الصورة الحالية للتربية العملية فى معظم كليات التربية تأخذ بالأسلوب التالى فى تدريب الطلاب المعلمين على التدريس.

أ- بالنسبة لطلاب الفرقة الثالثة: يؤدى الطلاب فترة التربية العملية بمعدل يوم واحد أسبوعيا فى المدارس الإعدادية طول العام، وأسبوعين للتربية العملية المتصلة قرب

نهاية العام الدراسى، حيث يتدرب الطلاب المعلمون على التدريس فى مواقف فعليه تحت إشراف المتخصصين فى التربية أو المواد الأكاديمية.

ب- بالنسبة لطلاب الفرقة الرابعة: يتدرب الطلاب بنفس الأسلوب فى المدارس الثانوية العامة، ولما كانت التربية العملية هى الوسيلة التى يتم عن طريقها إعداد الطلاب المعلمين لممارسة عملهم كمدرسين فى المستقبل، وهذا العمل بدوره يتطلب اكتسابهم المهارات اللازمة لأدائه بفاعلية وكفاءة، فإنه يمكن أن يوجه النقد التالى لأوضاع التربية العملية:

١- بالرغم من أهمية تدريب الطلاب المعلمين على مهارات التخطيط وتنميتها لديهم قبل الممارسة الفعلية للتدريس، إلا أن التدريب يبدأ بالممارسة الفعلية للتدريس. وعليه يمكن القول بأن صورة التربية العملية لا تعمل على اكتساب الطلاب المعلمين مهارات التخطيط رغم أهميتها.

٢- ضعف التنوع فى أساليب التدريب على التدريس، حيث تقتصر التربية العملية على التدريب الميدانى فقط لإكساب الطلاب المعلمين المهارات للقيام بعملية التدريس، وذلك بالرغم من ثبوت فاعلية أسلوب التدريس المصغر فى تنمية مهارات التنفيذ، وثبوت فاعلية الورش التعليمية ومعامل طرق التدريس فى تنميه مهارات التخطيط ومهارات التقويم.

٣- تفتقر عملية تقويم الطلاب المعلمين فى التربية العملية إلى الموضوعية فى أغلب الأحوال، وذلك لاختلاف نوعية المشرفين، وبالتالي الجوانب التى يهتمون بها فى تقويم السلوك التدريسى لهؤلاء الطلاب.

٤- اهتمام معظم المشرفين بمهارات التنفيذ، وذلك على حساب المهارات العامة والمهارات النوعية للتدريس، إذ يهتم المشرفون بحسن إدارة الفصل وحفظ النظام داخله أكثر من اهتمامهم بالمهارات التدريسيةالأخرى.

٥- بالرغم من أن نظام الفصلين الدراسيين يتيح فرصة أكبر من حيث تقسيم الوقت المتاح وتنويع أساليب التدريب على التدريس خلاله وتنظيمه بطريقة تسمح

باستمرارية الخبرة، إلا أن التربية العملية تنفذ على الصورة التى كانت عليها فى نظام الفصل الدراسى الواحد مما يؤثر على فاعليتها فى عملية الإعداد للطلاب المعلمين.

أما عن واقع تكوين معلمى الرياضيات فى التعليم الأساسى فى مصر فإن نتائج البحوث والدراسات السابقة التى أجريت فى مجال تكوين معلمى رياضيات الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسى فى مصر فضلاً عن التقارير الرسمية تشير إلى مايلى:

أ – نظام القبول الحالى بكليات التربية يفتقد المعايير الموضوعية اللازمة للطالب لكى يلتحق بشعبة الرياضيات. فالقبول يتم على ضوء مجموع الدرجات الحاصل عليها الطالب فى شهادة إتمام المرحلة الثانوية ، وإجراء مقابلات شخصية شكلية، وبالتالى فإن هذا النظام لا يحقق هدفه فى انتقاء أفضل العناصر التى ترغب فى دراسة الرياضيات مهنة للمستقبل.

ب– برنامج تكوين معلمى الرياضيات للتعليم الأساسى يتكون من ثلاثة جوانب رئيسية هى: التكوين الأكاديمى الرياضى، والتكوين المهنى التربوى، والتكوين الثقافى العام. ورغم أهمية تكامل الجوانب الثلاثة. إلا أن كثيراً من الدراسات التى أجريت فى مصر تبين تفاوتاً كبيراً بين نسب هذه الجوانب فعلى سبيل المثال: تتراوح نسبة الجانب المهنى التربوى بين ٢١,٨٨%، ٢٦,٩٢% فى بعض الكليات. كما تشير إحدى الدراسات إلى أن متوسط نسب الجنب المهنى والثقافى والأكاديمى فى كليات التربية فى مصر هى: ٢٠,٠٧% ، ٧,٧٠%، ٧١,٦% على التوالى. بينما تصل متوسط نسب الإعداد فى الجانب الثقافى والأكاديمى إلى ٧٠% والجانب المهنى ٣٠%.

جـ – التكوين الأكاديمى لمعلمى رياضيات التعليم الأساسى لا يقدم المقررات الأساسية التى سيقوم الطالب المعلم بتدريسها مثل الرياضيات المدرسية المتعمقة. كما أن المقررات الرياضيات التى يدرسها هى نفسها المقدمة فى برنامج الإعداد

بكلية العلوم شعبة الرياضيات، وهناك فرق بين المقررات التى تقدم لتخريج باحث والمقررات التى تقدم لتخريج معلم.

ويضاف إلى ذلك أن المقررات التى تقدم لتخريج معلمى رياضيات الحلقة الثانية من التعليم الأساسى تهتم بتلقين الطالب المعلم كماً من المعلومات الرياضية النظرية التى وضعت منذ أكثر من عشرين عاما، دون أن تكون لها علاقة بالواقع والمتغيرات التى تمر بها مصر، ودون مراعاتها للأهداف القومية العامة، والرياضيات اللازمة لمواطن القرن الحادى والعشرين. أى أن المجتمع المصرى يسير فى اتجاه معين، بينما تهتم مقررات كليات التربية بتكوين معلمى هذا المجتمع بأفكار لا تتناغم مع طبيعة العصر الذى نعيشه.

كما تبين من دراسات عديدة أجريت فى مصر أن بعض معلمى الرياضيات لم يتمكنوا من الرياضيات المدرسية التى يقومون بتدريسها فى كل من المرحلتين الابتدائية والإعدادية. وقد يرجع ذلك إلى خلو التكوين الأكاديمى من دراسة الرياضيات المدرسية التى سيتولى المعلم تدريسها، وكذلك عدم تعرض مقررات الرياضيات لدراسة المفاهيم والموضوعات التى تضمنها الكتب المدرسية دراسة متعمقة، وكذلك خلو برنامج الإعداد التخصصى من دراسة التطور التاريخى للرياضيات الذى يكسبه فهماً أعمق للمادة ومعرفة أساس تاريخ الرياضيات وفروعها حتى ينقل ذلك إلى تلاميذه.

ويتضح أن هناك قصوراً كيفياً فى المقررات الرياضية التطبيقية وشيوع تكرار موضوعات ذات صبغة فلسفية معقدة غير مفيدة فى تنمية الجانب المهنى لمعلمى رياضيات التعليم الأساسى، ووجود موضوعات ضمن المقررات النفسية، لا تساعد المعلم على قيامه بمهامه فى الموقف التعليمى مثل الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعى، وعدم التركيز على ما يخدم المعلم فى عمله الميدانى، مثل الجوانب ذات الصبغة التطبيقية فى الدراسات التربوية والنفسية.

وإضافة إلى ما سبق فإن تقويم الطلاب فى شعبة الرياضيات يعتمد على الاختبارات التحريرية من نوع المقال إلى جانب الاختبارات العملية، وذلك فى المقررات العملية. ونادراً ما تستخدم الاختبارات الشفوية والموضوعية ويستعان بالبحوث والمقالات كأداة للتقويم فى بعض المقررات التربوية وعلى نطاق ضيق. ولعل فى ذلك ما يشير بوضوح إلى التأكيد على الجانب التحصيلى فى المجال المعرفى. أما جوانب النمو الأخرى لشخصية الطالب المعلم فإن ذلك عادة ليس موضوعاً للتقييم، وخلو نظام التقويم من مشروعات التخرج كأسلوب من أساليب التقويم.

أما عن التكوين الثقافى لتخريج معلمى رياضيات التعليم الأساسى فإنه لا يحقق الهدف الأساسى، وهو توافر الحد الأدنى من الثقافة العامة والتخصصية للخريجين من كليات التربية، حيث ثبت من بعض الدراسات أن هناك تدنيا فى المستوى الثقافى العام وثقافة الرياضيات للمعلمين المتخرجين من شعبة الرياضيات بكليات التربية.

وقد يرجع هذا التدنى إلى عدم إسهام برنامج الإعداد التخصصى فى كليات التربية في إكساب معلمى الرياضيات جوانب الثقافة التخصصية، بالإضافة إلى قصور برنامج الإعداد المهنى فى تنمية التفكير حيث تتحدد قراءات الطلاب المعلمين بالمقررات التربوية التى يقومون بتعليمها فقط لدرجة أن بعض معلمى الرياضيات قد يجدون أنفسهم عاجزين عن حل بعض نماذج من أسئلة امتحانات الثانوية العامة كما ثبت ذلك من إحدى الدراسات.

ثمة رأى هام يذكر أن برامج الإعداد فى شعب إعداد معلم التعليم الابتدائى بكليات التربية تتشابه إلى حد كبير مع برامج الإعداد المخصصة لإعداد معلم المرحلة الثانية على الرغم من وجود فروق جوهرية بين فلسفة وأهداف إعداد كل منها، مما يؤدى إلى انخفاض كفاية وكفاءة برامج الإعداد القائمة، وضعف ملائمتها لحاجات المعلم، والبيئة والمجتمع.

كما تخلو البرامج القائمة من المناهج والمقررات وثيقة الصلة بتحقيق إعداد معلم للتعليم العام وفق فلسفته وأهدافه، للتعامل مع فئة عمرية تتصل بالتنشئة الاجتماعية خارج نطاق المؤسسة التربوية الأولى وهى الأسرة، مثل مناهج التربية السياسية والخلقية، والسكانية والبيئية والتربية العملية، وعلوم المستقبل، وضعف التكوين المهنى سواء فى جانبه النظرى أو جانبه العملى (التربية العملية)، كما جاء بالدراسات الميدانية.

كما تعتمد البرامج القائمة على مجموعة من المقررات التى تم تاليف كتبها بشكل منفصل، حيث يخضع الكتاب المقرر فى إعداده وانتقاء مادته لتوجيهات المؤلف أو مجموعة المؤلفين ربما تربطهم وحدة تنظيمية، ولكن لا تربطهم وحدة فكرية أو أيديولوجية معينة، وهو أمر ضرورى وهام فى مصممى المناهج والبرامج التعليمية.

وإزاء الأهمية المطلقة لدور المعلم فى العملية التربوية برمتها وأهمية إعداده على نحو يتكافأ مع المهام العظام التى يحملها المستقبل له، والتى أصبحت بمقتضى الثورة العلمية والتكنولوجية الثالثة وثورة الديمقراطية، وثورة التكتلات الاقتصادية والاستراتيجية الكبرى تتحتم ضرورة إعادة النظر فى برامج إعداده على نحو يحقق الأهداف بكفاءة وكفاية.

٥- معلم المعلم:

فى ذروة الاهتمام المتعاظم بحركة الكفايات Competencies وحركة إعداد المعلم على أساس الكفاية Competency Based Teacher Education برز سؤال هام، وهو: هل تتوافر فى معلم المعلم الكفاءات والمهارات الفنية اللازمة للتدريس الناجح؟ وقد قاد المجلس القومى لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE فى الولايات المتحدة الأمريكية محاولات الوقوف على مدى توافر هذه الكفاءات لدى هيئات التدريس فى مؤسسات إعداد المعلم، انطلاقا من أن نوعية وجودة

ونجاح برامج إعداد المعلم التى تقدمها هذه المؤسسات، ودرجة الإتقان التى يصل إليها المعلم تعتمد إلى حد كبير على مستوى أعضاء هيئة التدريس وكفاءاتهم.

ويلاحظ أن إعداد عضو هيئة التدريس بكليات التربية وهو معلم المعلم يبدأ منذ تكليفه معيداً بكليته. وهو يدرس بعد الليسانس أو البكالوريوس الذى حصل عليه، والذى أعد بمقتضاه للعمل معلما بالتعليم قبل الجامعى لمدة سنتين بالدبلوم الخاصة، موضوعات فى التربية وعلم النفس، ثم يعد رسالة الماجستير. وبعد حصوله على الماجستير يسجل للدكتوراه، إما مباشرة كما هى الحال فى معظم كليات التربية فى مصر، وإما بعد دراسة لمدة عام كما فى كلية التربية بجامعة حلوان حيث يدرس مقررين فى التخصص الذى اختاره (أصول التربية أو المناهج، أو علم النفس التربوى، أو التكنولوجيا التعليمية).

ويظهر مما تقدم أن عضو هيئة التدريس بكلية التربية لا يعد (للتدريس) بكلية التربية، لأن إعداده أساسا يهدف إلى تكوينه (كباحث) أكثر منه (كمعلم للمعلم، حتى أن ترقية عضو هيئة التدريس إلى أستاذ مساعد، وأستاذ تقوم فى الأساس على ما يقدمه من بحوث ودراسات، لا على كفاءاته فى التدريس الجامعى لطلابه.

كما تعد كليات الآداب والعلوم معيديها ليكونوا باحثين لا كمعلمين، وبخاصة وأنهم يدرسون المقررات التخصصية لطلاب كليات التربية.

٦- واقع التدريب فى أثناء الخدمة:

يعترف المسئولون عن التعليم بأن التدريب فى أثناء الخدمة على المستوى المركزى والمستوى العلمي صورى، وأن عائده التنموى ضعيف إن لم يكن منعدماً.

ويمكن تقسيم نظام التدريب إلى:

١- تدريب مركزى: يتولاه الديوان العام للوزارة (الإدارة العامة للتدريب) ويجرى تنفيذه من خلال مراكز للتدريب منتشرة على مستوى الجمهورية، ويوجه عادة إلى المستويات الإشرافية التعليمية بمديريات وإدارات التعليم بالمحافظات،

ويستهدف إعداد هذه المستويات تطبيق مناهج أو برامج جديدة تم إقرارها أو عند إدخال وسائل تعليمية جديدة يراد تعميمها، أو غير ذلك.

٢- تدريب محلى: ويجرى تنفيذه على مستوى المحافظات وينقسم إلى:

أ - تدريب مركزى: وتتولى تخطيطه وتنفيذه المديرية، ويكون إما على مستوى المحافظة وإما الإدارة التعليمية.

ب - تدريب على مستوى القسم: ويوجه عادة للتعليم الابتدائى فقط.

أما عن نوعيات التدريب، فإن التدريب ينقسم إلى:

أ - تدريب فنى: ويوجه لأعضاء هيئة التدريس، ويقصد به تطوير مهارات وقدرات هذه الفئة فى مجال التدريس.

ب - تدريب إدارى: ويوجه للقائمين بالأنشطة الإدارية فى مختلف المستويات، كما يوجه لشاغلى وظائف الإدارة العليا أو المرشحين لشغلها.

تنفيذ البرامج التدريبية:

نجد أنه بالنسبة للتدريب الفنى:

أ- على المستوى المركزى: يجرى التنفيذ فى مراكز التدريب ، وهى مراكز مجهزة وتتبع مباشرة الإدارة العامة للتدريب ويجرى التنفيذ بواسطة محاضرين يتم اختيارهم مركزياً.

ب- على المستوى المحلى: لا توجد قاعات للتدريب معدة لهذا الغرض، وإنما جرى تنفيذ البرامج فى المدارس، وبواسطة محاضرين يتم اختيارهم محلياً.

٣- أما بالنسبة للتدريب الإدارى:

يجرى التنفيذ غالباً فى مراكز التدريب التابعة للجهاز المركزى للتنظيم والإدارة بالنسبة للمجموعات التخصصية، وفق برامج القادة الإداريين وأكاديمية السادات لمستوى الإدارة العليا، أو المرشحون لشغل وظائفها، التدريب على سبيل التفرغ، وبالنسبة للمدرسين لا تعقد لهم دورات تدريبية خلال العام الدراسى.

وأما عن متابعة التدريب:

فإنه لا يوجد نظام لمتابعة المتدربين على المستوى المركزى والمحلى.

٧- الإعداد التتابعى والدراسات العليا:

تبين إحدى الدراسات أنه رغم الأهمية المتزايدة للدراسات العليا، وما لها من فوائد. ورغم أن الجامعة لا تستطيع أن تفى بأهدافها، ولا أن تؤدى وظائفها دون مزيد من الاهتمام ببرامج الدراسات العليا، ومراجعة نظمها على أسس علمية، فإن محاولات التقويم قليلة وما تم منها يشير إلى مناطق خلل وقصور، حيث تشير الدراسات العلمية إلى أن الدراسات العليا فى الجامعة المصرية عامة تزداد بها نسبة الهدر. وبالتالى زيادة تكلفتها نتيجة انخفاض إنتاجيتها، وارتفاع متوسط مدة بقاء الطالب ببرامج الدراسات العليا، والعجز المستمر فى أعضاء هيئة التدريس المشرفين على الدراسات العليا، وكذلك الفجوة بين موضوعات البحث العلمى، ومشكلات التنمية الملحة فى المجتمع.

أما الدراسات العليا بكليات التربية عامة، فتشير الدراسات إلى العديد من السلبيات منها:

أ – جمود أهداف وبرامج الدراسات العليا فى معظم الجامعات العربية، وحتى لوائح الدراسات العليا ونظم القبول وإجراءات التخرج، فهى برامج جامدة متخلفة كثيراً عما هو معمول به فى الدول المتقدمة.

ب – انفصال الدراسات العليا عن مشكلات التنمية فى المجتمع، وبعدها عما يدور فى العالم الخارجى.

جـ – جمود أساليب التقويم فى الدراسات العليا، وعدم تطورها وعدم مرونتها.

د – محدودية العلاقة بين طلاب الدراسات العليا والأساتذة، بل إن هذه العلاقة فى حالات كثيرة ليست علاقة تربوية سليمة.

وبعد: تلخص الدراسات أوجه القصور فى تربية المعلم بكليات التربية فى مصر فيما يلى:

أولاً: النظام التكاملى: وتشير هنا الدراسات إلى:

١- الإسراف فى تغيير لوائح بعض كليات التربية فى مصر بدعوى التطوير والتحديث ومواجهة التغيرات المتسارعة إلى الحد الذى أدى إلى سريان أربع لوائح فى بعض كليات التربية فى مصر فى آن واحد وقد تبين بطلان دعوى التطوير والتحديث أو مواجهة التغيرات المتلاحقة والمتسارعة، واتضح أن الإسراف فى تغيير هذه اللوائح ينطوى على مآرب شخصية أو استحداث أقسام جديدة لتوسيع دائرة رؤساء الأقسام أو القيام على تدريس مقررات تخصصية لبعض أعضاء هيئة التدريس من التربويين الذين حصلوا على درجات الماجستير أو الدكتوراه فى مجالات تخصصية.

٢- استمرار الصراع الدائر بل تزايد هذا الصراع بين أعضاء هيئة التدريس فى كليات التربية وأعضاء هيئة التدريس فى الكليات التخصصية مثل كليات العلوم وكليات الآداب حول النسب المقررة فى الخطة الدراسية بكليات التربية لكل من الإعداد التخصصى والإعداد المهنى والإعداد الثقافى، فكل فريق يسعى للارتفاع بنسب الإعداد الذى يقوم على تدريس مقرراته، فضلاً عن هذا يختلف الفريقان حول المقررات الدراسية التى تنطوى تحت مظلة الإعداد الثقافى للمعلم مثل اللغة الانجليزية، ومقرر الحاسب الآلى والتربية العملية.

٣- يتجه فريق من التربويين نحو توحيد لوائح كليات التربية فى مصر فى لائحة واحدة باعتبار أن المتخرج فى أية كلية من هذه الكليات يمكنه العمل فى أى مكان فى جمهورية مصر العربية، فضلاً عن ذلك سهولة عمل مقاصة بين المقررات الدراسية عند انتقال طالب من كلية التربية إلى كلية أخرى. فى حين يتجه فريق آخر إلى أنه من حق كل كلية تربية أن تختار وتقترح اللائحة التى تلائمها بغض النظرعن اتفاقها أو اختلافها مع كليات التربية الأخرى.

٤- تداخل الموضوعات وتكرارها فى مجالات: أصول التربية والتربية المقارنة أو المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوى والصحة النفسية، أو بينها جميعاً

بالشكل الذى يجعل القارئ يتصور أن مجالات التربية وعلم النفس تكرار لبعضها. فضلاً عن تدريس موضوعات فى هذه المجالات عفى عليها الزمن ولا تناسب تحديات العصر. الأمر الذى يترتب عليه إجهاض أهمية الإعداد المهنى للطالب – المعلم فى كليات التربية او الأقسام التربوية.

٥- وجود تنظيمين لكليات التربية فى مصر، أهمها يتمثل فى كليات التربية المستقلة. وهذه الكليات تضم الأقسام التربية والنفسية، كما تضم الأقسام العلمية و/ أو الأدبية التخصصية، بينما كليات التربية الأخرى تضم الأقسام العلمية التربوية والنفسية فقط، وتتبع الأقسام العلمية التخصصية كليات العلوم، كما تتبع الأقسام الأدبية كليات الآداب.

٦- تغفل كليات التربية مبدأ هاماً يتعلق بإعداد المعلم، ويتمثل هذا المبدأ فى إزدياد الاهتمام بالإعداد المهنى للطالب المعلم الملتحق بشعبة التعليم الابتدائى أو شعبة الطفولة عن الاهتمام بالإعداد التخصصى، وذلك يرجع إلى حاجة طفل دور الحضانة ورياض الأطفال أو طفل المدرسة الابتدائية للإعداد المهنى أكثر من حاجته للإعداد التخصصى. ومن ثم يجب أن يشكل الإعداد المهنى للطالب المعلم فى هاتين الشعبتين ما لايقل عن ٥٠% من إجمالى ساعات الخطة الدراسّية لكل شعبة منهما.

٧- تتعالى الأصوات للمطالبة بزيادة المدة الدراسية فى كليات التربية والأقسام التربوية إلى خمس سنوات جامعية بدلاً من أربع سنوات. وتؤكد هذه الأصوات أن هذه الزيادة تساعد على الارتقاء بالمستوى التخصصى والمستوى المهنى للمعلم. إن إطالة مدة الدراسة فى كليات التربية إلى خمس سنوات فى ظل البطالة الشديدة التى يعانى منها الشباب فى مصر قد تؤدى إلى عزوف التحاق كثير من الطلاب بكليات التربية خصوصاً أن فرص التحاق خريجها للعمل فى ميدان التدريس آخذه فى التراجع.

٨- يدرس بعض القائمين على تدريس مقررات التخصصات العلمية من أعضاء هيئة التدريس فى كليات العلوم فى الشعب العلمية بكليات التربية نفس المقررات التى يقومون بتدريسها لطلاب كليات العلوم. وهذا فيه إخلال بالإعداد التخصصى للطالب – المعلم. وعلى هذا النحو يسير بعض أعضاء هيئة التدريس فى كليات الآداب الذين يدرسون مقررات تخصصية لطلاب الشعب الأدبية فى كليات التربية مثل طلاب شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية بصورة مماثلة للمقررات التى يدرسها طلاب الأقسام المناظرة فى كلية الآداب.

٩- لا يهتم بعض أعضاء هيئة التدريس من كليات العلوم او كليات الآداب بتدريس المقررات التخصصية التى تخدم الطالب / المعلم الملتحق بشعب التعليم الابتدائى أو شعبة الطفولة مثلاً.

ثانياً: النظام التتابعى وتتلخص أهم أوجه القصور فيه فيما يلى:

١- طول المدة المستغرقة فى هذا النظام، فهذه المدة لاتقل بحال من الأحوال عن خمس سنوات جامعية ولا سبيل لإنقاصها، فهذه المدة تمثل الحد الأدنى لإعداد المعلم على هذا النظام.

٢- انتشار الحشو فى كثير من المقررات التربوية والمقررات النفسية ومقررات المناهج وطرق التدريس إلى الحد الذى أوشك أن تفقد الأقسام العلمية والتربوية والنفسية التى تنتمى إليها هذه المقررات خصوصيتها.

٣- تكرار الموضوعات التى يقوم أعضاء هيئة التدريس بتدريسها على وجه التقريب فى مجالات: أصول التربية والتربية المقارنة مثلاً أو علم النفس التربوى والصحة النفسية أو المناهج وطرق التدريس أو بينها جميعاً.

٤- ضعف انتظام الطلاب الملتحقين بالدبلوم العامة فى التربية بنظاميها (العام الواحد والعامين) فى حضور المحاضرات وحلقات المناقشة بالنسبة المطلوبة

(٧٥%) أو حتى (٥٠%). وقد يرجع ذلك إلى تهاون بعض أعضاء هيئة التدريس فى تسجيل حضور هؤلاء الطلاب وغيابهم، وعدم تقديم أسماء الطلاب الذين تجاوزوا نسب الغياب إلى الأقسام المختصة لاتخاذ الإجراءات المطلوبة لحرمانهم من دخول الامتحان، أو تراخى بعض مجالس الكليات فى تطبيق البند المتعلق بحرمان طلاب الدراسات العليا الذين تتجاوز نسب غيابهم (٧٥% فأكثر) من دخول الامتحان.

٥- ارتفاع رسوم الالتحاق بالدبلوم العامة فى التربية، على اعتبار أنها تدخل فى مجال الدراسات العليا، مما يحول دون زيادة الإقبال على الالتحاق بهذه الدبلوم باعتبار أنها تمثل الإعداد المهنى للمعلم فى النظام التتابعى.

٦- التهاون فى تطبيق بعض شروط وقواعد القبول أو الالتحاق بالدبلوم العامة فى التربية خصوصاً أساليب وطرق إجراء المقابلات الشخصية التى يعتبر اجتيازها شرطاً وقاعدة من شروط وقواعد الالتحاق بهذه الدبلوم. فغالباً ما تجرى هذه المقابلات بطريقة آلية وشكلية لا تضع اعتباراً يذكر – فى معظم الأحيان – للحالة البدنية والصحية للمتقدم وخلوه من العيوب البدنية الظاهرة، أو للحالة العقلية والنفسية لمتقدم أيضا أو صفاته الخلقية واستعداداته المهنية، الأمر الذى يؤثر سلبا على انتقاء الطلاب الملتحقين بالدبلوم العامة فى التربية.

٧- ازدواجية موقف الطلاب الملتحقين بالدبلوم العامة فى التربية فتارة يتم تصنيفهم على أنهم طلاب للدراسات العليا التربوية، ويؤكد ذلك أن قبولهم وقيدهم وتجميد هذا القيد أو إلغاءه يقع فى اختصاص إدارة الدراسات العليا فى كليات التربية، وتارة أخرى تتم معاملتهم على أنهم طلاب بمرحلة البكالوريوس أو الليسانس من حيث الحد الأدنى للنجاح فى كل مقرر دراسى من المقررات الدراسية التى يدرسها الطلاب الملتحقين بالدبلوم العامة فى التربية، والأكثر من ذلك تطبيق قواعد الرأفة المطبقة فى مرحلة البكالوريوس أو الليسانس على نتائج الطلاب الملتحقين بهذه الدبلوم.

وهكذا نجد قصوراً واضحاً فى نظم الإعداد بكليات التربية، يستوى فى ذلك النظام التكاملى مع النظام التتابعى. وهذا القصور له أسبابه وعوامله داخل النظام التعليمى، فى التعليم قبل الجامعى، وفى التعليم العالى، وداخل كليات التربية أيضا.

بل يمكن القول بأن هناك عوامل ثقافية واقتصادية وغيرها تقف وراء هذا القصور مردها إلى المجتمع خارج إطار التعليم.

ومن هنا جاء اهتمام الدولة المصرية بتطوير كليات التربية وإعادة هيكلة نظام إعداد المعلم، إلى درجة تخصيص مشروع قومى لذلك.

الفصل العاشر

مشروع تطوير كليات التربية فى مصر

مدخل نسقى فى إطار الجودة الشاملة

تشير مصادر مختلفة على أن المعلم فى أزمة. إذ نظرت بعض الوثائق الرسمية إلى أزمة المعلم من زاوية أنه تم (إهماله طويلاً وتعايش المجتمع طويلاً مع الأوضاع السيئة التى يعيش فيها، فلقد تظاهر المجتمع بأنه يوفى المعلمين أجورهم، وهم بدورهم تظاهروا أنهم يؤدون عملهم).

وتأخذ أزمة المعلم مظاهر وأشكالاً متنوعة، وقصوراً فى نواح متعددة، من أبرزها:

١- ندرة الوثائق الرسمية لمؤسسات إعداد المعلم التى توضح فلسفة كليات التربية، تساعد فى رسم السياسات ووضع الخطط وبرامج التنفيذ وتقويمها.

٢- الصياغة العامة والنمطية لأهداف كليات التربية، كما تظهر فى اللوائح الداخلية لهذه الكليات.

٣- غياب تحديد أهداف البرامج الدراسية فى كليات التربية، وتوصيفاتها. ويظهر ذلك فى تشابه برامج إعداد معلم المدرسة الابتدائية مع برامج إعداد معلم المدرسة الإعدادية والثانوية.

٤- النقد الذى يوجه للقبول بكليات التربية، إذ إنه رغم اشتراط لوائح كليات التربية مرور الطلاب باختبارات ومقابلات للقبول بها للكشف عن ميولهم واستعداداتهم، إلا أن هذه الاختبارات لا تتم بالجدية المطلوبة.

٥- قصور خطط الدراسة لإعداد المعلم بكليات التربية. إذ لا يدرس المكون التخصصى وفق الأهداف التربوية المطلوبة، وجمود المقررات التربوية، وضعف التكامل بين مكونات إعداد الطالب المعلم الثلاثة، والقصور الواضح فى التربية العملية.

٦- فقر البنية الأساسية بكليات التربية، وبخاصة منها غياب التكنولوجيا الحديثة، وقدم المعامل المستخدمة لتدريس مقررات العلوم واللغات وغيرها.

٧- حاجة معلم المعلم إلى برامج للتنمية المهنية فى مجالات التكنولوجيا واللغات، والإشراف على التربية العملية، والبحث التربوى، وطرق التعليم الحديثة.

٨- غياب مفهوم الجودة فى الجامعات المصرية، بما فيها كليات التربية، رغم الاهتمام العالمى بالجودة والاعتماد المؤسسى والأكاديمى، وهو ما أدى إلى وضع مشروع للجودة بالجامعات المصرية، كأحد مشروعات الخطة الاستراتيجية لتطوير التعاليم العالى عام ٢٠٠٠.

ويظهر مما سبق أن ثمة حاجة للتطوير الشامل لكليات التربية من كافة الجوانب.

وقد اهتمت الدولة اهتماماً واضحاً بتطوير كليات التربية، وخصتها بمشروع من المشروعات الستة لتطوير التعليم العالى التى تضمنتها استراتيجية تطوير التعليم العالى.

منهجية تنفيذ المشروع:

اتبعت إدارة المشروع منهجية النظم فى تنفيذ المشروع، باعتبار أن كليات التربية نسق كلى يضم أنساقاً فرعية، تشمل:

١- القوى البشرية، من طلاب وأعضاء هيئة التدريس والعاملين.

٢- البنية الأساسية، من تجهيزات تشمل الورش والمعامل، باستثناء المبانى.

٣- البرامج والمناهج، وتشمل الإطار المفاهيمى (والرؤية والرسالة)، والمستويات المعيارية ومكونات البرامج والمواد والمقررات الدراسية النظرية والعملية، واختيار الطلاب، وتأكيد جودة الأداء لكليات التربية.

إدارة المشروع:

تمت إدارة المشروع عن طريق لجنة ومدير للمشروع. أما اللجنة، فهى (اللجنة القومية لإدارة مشروع تطوير كليات التربية)، وتضم:

١- خبراء من الأساتذة المتخصصين فى التربية والعلوم والآداب.

٢- ممثلين للجامعات، من عمداء أو أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.

٣- ممثلاً للمجلس الأعلى للجامعات.

وأما مدير المشروع، فإنه اختير من بين أساتذة التربية بكليات التربية.

رؤية المشروع:

تحقيق تحديث شامل لكليات التربية، يواكب التطورات العلمية والمهنية العالمية ويراعى الخصوصية المصرية بعامة وخصوصية كل كلية وفق بيئتها بخاصة، على أساس منظومى من ناحية، وفعالية التعليم والتعلم من ناحية ثانية، والجودة الشاملة كمدخل للتطوير من ناحية ثالثة.

الأهداف الاستراتيجية لمشروع تطوير كليات التربية

تتحدد الأهداف الاستراتيجية للمشروع فى:

١- خلق بيئة للتطوير، أساسها رؤية جديدة لكليات التربية، تبنى عليها رسالة هذه الكليات وإطارها المفاهيمى.

٢- إصلاح نظام إعداد المعلم بكافة منظوماته الفرعية التتابعى والتكاملى وتطوير الدراسات العليا.

٣- التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات.

٤- تحسين نوعية البنية الأساسية لكليات التربية من معامل ومختبرات.

٥- ضمان جودة الأداء بكليات التربية.

٦- تبنى مدخل للإصلاح الذاتى تقوم به كليات التربية.

٧- نظام للمتابعة والتقويم.

٨- إقامة علاقات بين المشروع ووزارة التربية والتعليم والمشروعات الأخرى للتطوير.

الخطة التنفيذية لمشروع تطوير كليات التربية

الهدف الأول:

خلق بيئة علمية تساعد على التطوير أساسها رؤية جديدة لكليات التربية، تبنى عليها رسالة هذه الكليات وإطارها المفاهيمى

الأنشطة:

- تحليل الدراسات والبحوث عن واقع كليات التربية وإعداد المعلم بها لتحديد أوجه القوة والضعف والفرص والمخاطر.
- عقد مؤتمرات مركزية وإقليمية، يدعى إليها المسئولون بكليات التربية وأعضاء هيئة التدريس بها.
- زيارات لكليات التربية.
- لقاءات مع أعضاء هيئة التدريس داخل الكليات لنشر فكر التطوير والوقوف على الوضع الراهن.

وقد عقدت إدارة المشروع عديداً من اللقاءات المركزية و المؤتمرات الإقليمية عن أنشطة المشروع، وما تم إنجازه، واجتماعات وورش عمل داخل كليات التربية فى مصر.

الإنجازات:

أ- لقاءات مع أعضاء هيئة التدريس:

م	نوعية اللقاء	العدد	ملاحظات
١	لقاءات عامة مع أعضاء هيئة التدريس	٦	عقدت فى صورة ندوات يوم واحد داخل كليات التربية (قنا – المنصورة – أسيوط- زقازيق- الاسكندرية – الزقازيق- المنوفية – الفيوم – بنى سويف- المنيا- طنطا- سوهاج- حلوان) فضلا عن اجتماعات في القاهرة
٢	مؤتمرات إقليمية	٦	
٣	اجتماعات مع السادة العمداء	٥	

ب- إصدار وثيقة بعنوان: (دراسة تحليلية لواقع كليات التربية ونظام إعداد المعلم فى مصر).

وقد تناولت الوثيقة بالوصف والتحليل أزمة إعداد المعلم وتدريبه، ثم استعرضت عدة محاور، هى:

-فلسفة كليات التربية فى مصر وأهدافها.

-نظام القبول بكليات التربية.

-نظام إعداد المعلم بكليات التربية.

-معلم المعلم.

-واقع التدريب فى أثناء الخدمة.

-الإعداد التتابعى والدراسات العليا.

<u>الهدف الثانى:</u>

إصلاح نظام إعداد المعلم بكافة منظوماته الفرعية (بنظاميه الفرعيين، التتابعى والتكاملى) من خلال التدريب على استخدام التكنولوجيا.

الأنشطة والإنجازات:

النظام التكاملى:

١-دراسة الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الأجنبية فى مجال إعداد المعلم.

٢-دراسة المستويات المعيارية العالمية لإعداد المعلم.

وقد صدرت وثيقة، بعنوان: كليات التربية ونظم إعداد المعلم فى بعض البلاد الأجنبية. وقد تناولت الوثيقة:

أ- المستويات المعيارية لبرامج إعداد المعلم، من حيث: المتطلبات العامة – المنهج – التقويم – الطلاب – هيئة التدريس – المصادر والموارد- متطلبات قانونية أخرى.

ب- إعداد المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية.

ج- إعداد المعلم فى انجلترا.

د- إعداد المعلم فى رومانيا.

هـ- تحليل مقارن للخبرات الأجنبية.

و- عرض لاتجاهات عالمية مقارنة بمصر، بعنوان ماذا نفعل وماذا يفعلون؟

ز- بدائل مقترحة لتطوير كليات التربية فى مصر.

٣-تحديد المستويات المعيارية Standards للخريج.

٤- وضع مستويات معيارية للبرامج والمحتوى، والمعلم وفقا للتخصص.

وقد صدرت وثيقة بعنوان: المستويات المعيارية ، المستويات العامة للخريج – المستويات العامة للمحتوى – مستويات التخصص: الأداء والمعرفة.

وقد تناولت الوثيقة كيفية وضع المستويات المعيارية، لتبين أنها لم تأت من فراغ وإنما هى نتاج عمل علمي منطقي ومنظم ، وفق مراحل موضوعية، هى:

المرحلة الأولى : المرحلة التمهيدية :

بدأت إدارة مشروع تطوير كليات التربية بقيادة عملية علمية للتطوير، استهلتها بوضع إستراتيجية للمشروع، تضمنت رؤية المشروع ورسالته وأهدافه الاستيراتيجية.

وتم أيضاً وضع خطة تنفيذية لتحقيق الأهداف الاستيراتيجية، اشتملت على العديد من الأنشطة التفصيلية وتكلفتها المالية و الزمن اللازم لها.

وقد شكلت اللجنة القومية للمشروع في اجتماعها يوم ٢٠٠٤/١١/٦ عدداً من اللجان الفرعية، تتولى كل لجنة منها دراسة موضوع محدد، وفق خطوات أربع، هى :

أ. تحليل الاحتياجات وتحديدها.

ب. دراسة الخبرات الأجنبية و الاتجاهات العالمية.

ج. وضع عدد من البدائل يلبي كل منها هذه الاحتياجات.

د. تحديد البديل الأفضل في ضوء عملية تقويم.

وتقوم كل لجنة فرعية بعرض عملها على اللجنة القومية بعد الانتهاء منه ، وبعد عرضه على اللجنة الاستشارية للمشروع وفقاً للموعد المحدد لذلك.

وكان من مهام اللجنة الاستشارية للمشروع وضع رؤية عريضة Broad Vision لكليات التربية ، ورسالتها و الإطار المفاهيمي لها، بشكل يسمح بالاختلاف والتنوع وعدم التنميط.

وقد تم ذلك وفق خطوات منهجية من أهمها:

أ. دراسة جميع لوائح كليات التربية في مصر.

ب. مسح الأدبيات التربوية والتعليمية عن كليات التربية وإعداد المعلم.

ج. دراسة الخبرات الأجنبية والعربية المختلفة، وبخاصة منها خبرات الدول المتقدمة والجامعات العربية التي تسعى إلى الاعتماد وضمان الجودة.

د. الوقوف على أهداف المشروع القومي لكليات التربية وما توصل إليه المؤتمر القومي للتعليم العالي (فبراير ٢٠٠٠).

وفي ضوء ما توصلت إليه اللجنة الاستشارية، من تحديد مبدئي للرؤية والرسالة والإطار المفاهيمي، طرحت الورقة على اللجنة القومية في إحدى جلساتها. وقد رأى الأعضاء ضرورة دراستها، كل في كليته قبل إقرارها. وقد أخذ هذا الأمرغدة جلسات حتى تم إقرار الصورة المبدئية التي تم التوصل إليها.

وكان من مسئوليات مجموعات العمل المختلفة تحديد مستويات معيارية لأداء :

أ. الخريج.

ب. المحتوى.

ج. أداء المعلم حسب تخصصه.

وقد تم البدء بالمستويات المعيارية لأداء خريج كليات التربية في مصر.

وإذا كانت اللجنة الاستشارية للمشروع قد ناقشت هذا الموضوع في عدد من جلساتها بمن تضمه من خبرات كبار أساتذة التربية في مصر والعالم العربي ، وبعضهم على مستوى عالمي ، فإن هذه المناقشة لم تكن بعيدة عن اللجنة القومية.

المرحلة الثانية : مرحلة العمل المنهجي لبناء المعايير :

أ. وقد اعتمدت على المناقشة والحوار امتداداً لما سبق و تواصلاً معه.

ب. استعراض المعايير العالمية ، وبخاصة منها معايير إعداد المعلم وكليات التربية في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة ودراستها في سياقها الثقافي.

ج. استعراض المعايير التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم في مصر ، ضمن إطار مشروع إعداد المعايير القومية عام ٢٠٠٣ ودراستها دراسة تحليلية نقدية في مجالات :

- المدرسة الفعالة
- المنهج، بما يتضمنه من مواد وتخصصات
- المعلم
- المشاركة المجتمعية.
- الإدارة المتميزة.

د. استعراض المجهودات المصرية وبخاصة منها معايير المعلم قبل الخدمة و في أثنائها ، التي توصل إليها برنامج ILEP.

هـ.تحديد المجالات الرئيسية ، وهي :

- التخصص
- التدريس
- إدارة بيئة التعلم
- التعليم العلاجي الإثرائي
- مهنة التعليم
- الثقافة العامة

و. وضع صورة أولية للمستويات المعيارية، تضمنت المجالات والمعايير التي تقع تحت كل مجال ثم المؤشرات.

وقد بدأت هذه العملية بإعداد المستويات المعيارية للخريج, ثم المستويات المعيارية للمحتوى، وأخيراً معايير أداء المعلم حسب التخصص.

ز. تكليف مجموعات عمل صغيرة بمناقشة هذه المستويات المعيارية بصور فردية وتعاونية.

ح. مناقشة الصورة المبدئية الأولية مناقشات مستفيضة داخل اللجنة القومية للمشروع، وفي اللقاءات التي عقدتها إدارة المشروع في أثناء الزيارات الميدانية لكليات التربية.

ط. صياغة المستويات المعيارية وعرضها على اللجان المتخصصة قبل القيام بوضع البرامج الدراسية وتوصيف المقررات، وأخذ هذا العرض صورة العصف الذهني لمجموعات عمل صغيرة، وصولاً إلى صورة مقبولة.

ى. إصدار المستويات المعيارية في صورتها الحالية في ثلاثة وثائق وتوزيعها على كليات التربية ووزارة التربية والتعليم وغيرها قبل وضعها في صورتها النهائية.

ولقد كانت هذه المستويات المعيارية هادياً للجان وضع البرامج الدراسية وتوصيف المقررات ووضع محتواها.

وهى عملية تمت على أسس علمية، وفق نموذج Template اتفق عليه بعد عدة دراسات ، بحيث يشمل :

- توصيف المقرر - أهداف المقرر - مخرجات التعلم .I LOs

- الموضوعات الدراسية - الأنشطة - مصادر التعليم والتعلم

- التقييم

وقد رأت اللجنة القومية طرح ما توصلت إليه، هى واللجان الفرعية المتنوعة، وظهر في شكل صور مبدئية موثقة على جميع كليات التربية.

وتلقت إدارة المشروع تغذية راجعة أفادت كثيراً في وضع الصورة الحالية للوثائق جميعاً.

٥- وضع نظام لاختيار الطلاب المتقدمين للالتحاق بكليات التربية.

صدرت وثيقة بعنوان : (نظام اختيار الطلاب)، تناولت معايير ومحددات قبول الطلاب بكليات التربية، وخبرات بعض الدول فى انتقاء الطلاب المتقدمين. فى ألمانيا وانجلترا وفرنسا والسويد والولايات المتحدة الأمريكية، ونظام القبول

بكليات التربية فى مصر. وانتهت الوثيقة إلى وضع اختبار الاستعداد للقبول بكليات التربية، وهو اختبار مقنن.

٦- وضع نظام لإعداد المعلم بكليات التربية.

وقد ارتكز هذا النظام على:

- متابعة التطورات العلمية، والخبرات الأجنبية فى رؤى كليات التربية ونظم تكوين المعلم بها، ومسايرة المستحدثات فيما يتصل بالتخصصات العلمية والتكوين المهنى، مراعيا الخصوصية الثقافية.
- تبنى منظور تربوى علمى يزيل الفواصل الجامدة بين الأقسام العلمية، سواء داخل كل قسم علمى أو بين الأقسام العملية بعضها البعض، تحقيقا لوحدة المعرفة، والتفاعل بين التخصصات.
- الاهتمام بالبعد التطبيقى العملى الذى يؤكد على اكتساب المهارات، وتكوين طالب/ معلم قادر على التعامل الفعال مع التلاميذ وإبراز إمكاناتهم وفعالياتهم فى عملية التعلم.
- اكتساب الطالب المعلم أساسيات البحث العلمى فى ميدان التخصص ومجال التعليم.
- تعريف الطالب بقضايا مجتمعه وبيئته وقضايا العالم حوله، من خلال تقديم هذه القضايا له، وحثه على التفكير فيها وتحليلها وتفسيرها، وتمكينه من لغته واللغة الأجنبية، التى تمكنه من الاطلاع على تراثه وحضارته والحضارات الأخرى.
- تحديد رؤية كليات التربية، ورسالتها والإطار المفاهيمى لها والحرص على إدخال مقررات جديدة فى مجال التخصص ومجال العلوم التربوية، واستبعاد المقررات التقليدية التى لا تواكب العصر، وتقوم كل كلية بتحديد رؤيتها ورسالتها بما يعكس خصوصيتها.

- تبنى مستويات معيارية Standards للطالب/ المعلم، والبرنامج والأداء وكلية التربية ككل.
- تطوير كليات التربية كنسق وفق منظور النظم، الذى يقوم على فكرة الاعتماد المتبادل والتكامل، وبيئية النظام داخليا وعالميا.
- الجمع بين منظورين متكاملين للتطوير، المنظور المركزى الذى يقوم به خبراء يمثلون أبرز المتخصصين من أعضاء اللجان العلمية ولجان القطاعات وأعضاء هيئات التدريس من معظم كليات التربية والعلوم والآداب فى مصر. والمنظور المحلى الذى يراعى خصوصية كل كلية، رؤية ورسالة وإطارا مفاهيميا وبرامج، وغير ذلك.
- إعداد المعلم لمدارس التعليم العام على النحو الآتى:
  - معلم رياض الأطفال.
  - معلم المدرسة الابتدائية، ويعد ليكون معلما للفصل، ومعلما لمجال من مجالات التخصص لتدريس هذا المجال بالصفوف العليا لهذه المدرسة.
  - معلم المدرستين الإعدادية والثانوية، حيث يعد المعلم ليكون معلما لمجال تخصصى بالمدرسة الإعدادية، ومتخصصا لتدريس مادة واحدة بالمدرسة الثانوية.
- تقديم نموذج للبرامج ومحتواها، مع التأكيد على عدم تنميط الكليات، واعتبار هذا النموذج دليلا مرشدا لكليات التربية تسترشد به.
- بناء البرامج ومحتوى المقررات فى ضوء المستويات المعيارية والأطر النظرية للتطوير، والالتزام الصارم بنسبة ٧٥% للمقررات التخصصية و ٢٥% للمقررات التربوية والثقافية.
- مراجعة ما يتم بناؤه من برامج ومحتوى مقررات، عن طريق كبار الأساتذة المصريين، وخبراء أجانب، للوقوف على سلامة البناء، ومواكبته للجديد.

- الاستمرار فى تطبيق النظامين التكاملي والتتابعى، بحيث يتيح النظام التتابعى لخريجى الكليات الجامعية غير التربوية الإعداد للعمل بالتعليم.
- الاهتمام بالتقويم الشامل والمستمر، عن طريق تنويع أدوات القياس، ورفع نسبة التقويم المرحلى.
- تدعيم البنية المادية لكليات التربية، من خلال تزويدها بالمعامل والأجهزة اللازمة للتطوير، والتأكد من استخدامها الاستخدام الأمثل.
- بناء قدرات أعضاء هيئة التدريس، عن طريق تطوير الدراسات العليا، وبرامج التنمية المهنية.
- الارتباط الوثيق بالميدان من خلال التدريب العملى القائم على أسس علمية مهنية فى المدارس، والإسهام فى تطوير التعليم بكافة مراحله.
- الاهتمام بالتجريب، بتطبيق النظام الجديد فى عدد محدود من الكليات بشكل استطلاعى Pilot تتم متابعته ومراجعته وتقويمه.
- تشجيع كل كلية من كليات التربية على تطوير نفسها بما يعكس خصوصيتها، وبما يؤكد على التطوير الذاتى لكل كلية فى ضوء إطار مرجعى عام. من خلال مشروعات للتطوير College-based Reform Projects، وتقديم كل كلية للائحة خاصة بها.
- النظر فى تطبيق نظام الساعات المعتمدة والتعليم من بعد فى البرامج المقدمة بكليات التربية.
- العمل على ضمان جودة الأداء بكليات التربية.

٧- وضع نظام جديد للتربية العملية وبرنامج الامتياز Internship

وقد صدرت وثيقة بعنوان: دليل التربية العملية تناولت أهداف كليات التربية وملامح التطوير، وأهمية التربية العملية وأهدافها والمتطلبات الأولية للتربية العملية وبرنامجها الزمنى، ونظام المتابعة والتقويم: ملف الطالب- مهام الطالب المعلم-

مهام المعلم المتعاون- مهام المشرف الجامعى- مهام مدير المدرسة، ثم نماذج الاستمارات المستخدمة فى التربية.

٨- وضع نظام جديد للتقويم بكليات التربية.

٩- مراجعة جميع مكونات النظام التكاملى.

١٠- تحديد المقررات الدراسية لكل برامج إعداد المعلم فى كل تخصص للإعدادى والثانوى، وفق احدث الاتجاهات العالمية المعاصرة.

١١- توصيف المقررات الدراسية لجميع البرامج.

١٢- وضع مستويات معيارية لمعلم الروضة والمدرسة الابتدائية.

١٣- توصيف المقررات الدراسية.

١٤- مراجعة البرامج والمقررات (خبراء محليون ودوليون).

وتشمل هذه البرامج إعداد المعلم فى التخصصات الآتية:

أولا: معلم رياض الأطفال.

ويعد للعمل فى مرحلة رياض الأطفال (٤-٦ سنوات)

ثانيا: معلم المدرسة الابتدائية:

ويعد للعمل كمعلم فصل، ومعلم مجال تخصص من بين المجالات الآتية:

١- اللغة العربية والدراسات الإسلامية. ٢- اللغة الإنجليزية.

٣-العلوم. ٤- الرياضيات.

٥-الدراسات الإجتماعية.

ثالثا: معلم الإعدادى والثانوى، ويعد للعمل كمعلم لمجال تخصصى بالمدرسة الإعدادية ومعلم مادة بالمدرسة الثانوية، فى الشعب الآتية:

١- اللغة العربية والدراسات الإسلامية. ٢-اللغة الإنجليزية.

٣-اللغة الفرنسية. ٤-اللغة الألمانية.

٥-التاريخ. ٦- الجغرافيا

١-الفلسفة والاجتماع (فلسفة أساسى وإجتماع فرعى / اجتماع أساسى وفلسفة فرعى)

٢-علم النفس

٣- الرياضيات .

٤- الكيمياء

٥-الفيزياء

٦- البيولوجى والجيولوجيا (بيولوجى أساسى وجيولوجيا فرعى، وجيولوجيا أساسى وبيولوجى فرعى).

- **عدد البرامج والمقررات التى تم توصيفها ووضع محتواها.**

نوعية البرامج	عدد البرامج	عدد المقررات
برامج النظام التكاملي (إعدادي وثانوي):		
برامج أدبية ولغات	٩	٤٢٦
برامج علمية	٥	٣٢٠
شعبة رياض الأطفال	١	٧٠
برامج شعبة التعليم الاساسى (حلقة أولى)	٥	٣٣٠
برامج النظام التتابعي:	١ (الدبلوم العامة)	١٦
الدبلوم المهنية	١١	١٣٢
الدبلوم الخاصة	٦	٤٨
الماجستير	٥	٣٠
الدكتوراه	٥	٣٠
إجمالى	٣٨	١٤٠٢

النظام التتابعى:

- تطوير الدبلوم العامة فى التربية.
- استحداث دبلوم جديدة للتعليم العالى.
- مراجعة النظام التتابعى وتطويره.

هذا وقد تم عرض جميع ما تم إنجازه على لجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات، وقد تمت الموافقة عليه.

مؤشرات التقدم:

١- مراجعة النظام المقترح من خلال خبراء محليين وأجانب.

٢- موافقة لجنة قطاع الدراسات التربوية على النظام المقترح.

٣- تطبيق الدراسة الاستطلاعية، وفق التزام المشروع والاتفاق مع البنك الدولى فى خمس كليات للتربية.

٤- قيام جميع كليات التربية بتعديل نظم إعداد المعلم (التتابعى والتكاملى) وفق السياسات التى وضعها المشروع ووافقت عليها لجنة قطاع الدراسات التربوية.

هذا وقد صدرت وثيقتان:

الأولى، بعنوان: النظام الداخلى (وفقاً لنظام الفصلين).

الثانية، بعنوان: النظام الداخلى (وفقاً لنظام الساعات المعتمدة).

كما صدرت (٢٠) وثيقة لتوصيف المقررات الدراسية، التى تتضمنها برامج إعداد المعلم التربوية والثقافية والتخصصية وفقاً للنظامين التتابعى والتكاملى. بالاضافة إلى وثيقة عن توصيف مقررات برامج الدراسات العليا: الدبلومات المهنية، والدبلومات الخاصة، والماجستير والدكتوراه.

هذا وقد تم:

١- موافقة لجنة قطاع الدراسات التربوية على النظام المقترح، وأوصت اللجنة جميع الكليات تغيير لوائحها فى ضوئه.

٢- تطبيق النظام الجديد فى أربع كليات للتربية.

والنظام الجديد لتكوين المعلم الذى وضعه المشروع وتوصيفات المقررات، نظام استرشادى غير ملزم لكليات التربية.

الهدف الثالث:

التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات

الأنشطة:

أولا: التدريب على استخدام الحاسب الآلى، للحصول على الرخصة الدولية لقيادة الكمبيوتر ICDL .

وبيبن الجدول الآتى عدد المتدربين والناجحين ونسبتهم المئوية.

المجموعة الأولى:

المجموعة	عدد المتدربين	عدد الناجحين	النسبة المئوية للنجاح %
الأولى	٥٠٠	٣٨٩	٧٨
الثانية	٣٣٦	٢٣٤	٧٠
الاجمالى	٨٣٦	٦٢٣	٧٥

ثانيا: تصميم برامج لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات:

- دراسة الاحتياجات التنموية.
- اقرار مسميات البرامج.
- تكليف أساتذة بكتابة هذه البرامج.
- عقد ورش عمل TOTs لتدريب مدربى المدربين
- بدء التعاقد مع الجامعات (كليات التربية) لتدريب اعضاء هيئة التدريس.
- متابعة تنفيذ البرامج، وفق نظام للمتابعة الداخلية، والمشروع القومى من خلال فرق متابعة ونظام للتقويم.

هذا وقد تم وضع أطر عامة لعدد من برامج التدريب، وهى:

م	عنوان البرنامج	عدد الساعات	الفئات المستهدفة: معيد	مدرس مساعد	مدرس	أ مساعد	أستاذ
١	أولا: (*) التعلم الفعال	١٢	•	•	•	•	•
٢	الادارة المدرسية الفعالة	١٢	•	•	•	•	•
٣	تفعيل وحدات التدريب والتقويم بالمدارس	١٢	•	•	•	•	•
٤	ثانيا :استخدام التكنولوجيا فى التعليم	٤٨	•	•	•	•	•
٥	تقويم أداء الطالب/ المعلم	٢٥	•	•	•	•	•
٦	التدريس الجامعى	٤٨	•	•	•	•	—
٧	مصادر التعلم الجامعى	٢٤	•	•	•	•	•
٨	البحث العلمى فى التربية	٢٤	•	•	•	•	—
٩	الاشراف على الرسائل العلمية	١٤	—	—	•	•	•

عقد ورش تدريب المدربين TOT :

تنفيذ برامج التدريب (المرحلة الأولى مايو – سبتمبر ٢٠٠٥).

تم تنفيذ هذه البرامج بمعرفة مراكز التدريب بالجامعات، ويوضح الجدول الآتى عدد البرامج والمتدربين.

عدد البرامج التى نفذت	اجمالى أعضاء هيئة التدريس والمعاونين		إجمالى المتدربين		
	هيئة تدريس	معاتون	هيئة تدريس	معاتون	الاجمالى
٢٤٢	٧٩٦	٩١٢	٣٣٣٨	٢٣٠٧	٥٦٤٥

مؤشرات التقدم:

– تدريب نسبة لا تقل عن ٣٥% من أعضاء هيئة التدريس (حتى أستاذ مساعد) فى المرحلة الأولى.

– حصول ٧٦% على الأقل ممن تدربوا على الـــ ICDL على هذه الشهادة وتم بالفعل مراجعة البرامج فى ضوء عملية التقويم، ووضع إطار عام لكل منها، وهى:

م	عنوان البرنامج	عدد الساعات	الفئات المستهدفة				
			معيد	مدرس مساعد	مدرس	أ مساعد	أستاذ
١	اللغة الإنجليزية	٤٥	•	•			
٢	كفاءات البحث التربوى	٢٠	•	•			
٣	تأليف الكتاب المرجعى	٢٠			•	•	•
٤	Writing Research paper	٢٠			•	•	•
٥	التربية العملية	٢٠	•	•	•	•	•
٦	التدريس باستخدام التكنولوجيا وتقويم الأداء	٢٠	•	•	•	•	•

– تمت مخاطبة السادة رؤساء الجامعات للتوجيه نحو حث من لم يحصلوا على الـــ ICDL على إعادة الامتحان، وخصم قيمة تكاليف التدريب ممن يمتنعون عن ذلك.

ويبين الجدول الآتى عدد البرامج التى نفذت وعدد الذين تدربوا فيها:

عدد البرامج	إجمالى عدد المتدربين		إجمالى
	هـ ت	معاون	
٣٩٨	٣٢٣٨	١٣٠٦	٤٥٤٤

ثانياً: تدريب أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم على :

١- التعلم الالكترونى E- Learning

عقد برنامج تدريبى استمر لمدة يوم واحد أسبوعيا طوال شهرى يوليو وأغسطس ٢٠٠٦ للتدريب على التعلم الالكترونى، لأعضاء هيئة تدريس من كليات التربية، يوضحه الجدول، *الآتى:*

عدد المرشحين	عدد المنتظمين	عدد الناجحين	النسبة %
٤٧	٤٠	١٦	٤٠

٢- نظم المعلومات والاتصالات ICT

بالاتفاق مع مشروع تطوير نظم المعلومات والاتصالات ICTP

- وقد تم تدريب ٨١٥ من أعضاء هيئة التدريس وموظفى كليات التربية.

الهدف الرابع:

تحسين مستوى ونوعية البنية الأساسية المادية لكليات التربية من معامل ومختبرات.

أولا: الأنشطة:

١- قياس احتياجات كليات التربية، من خلال متطلبات التطوير وما تحدده الكليات، وما تتحقق منه فرق عمل من اعضاء اللجنة القومية.

٢- توصيف المعامل وتجهيزاتها من خلال لجان فنية تشكلها إدارة المشروع، وإتمام عمليات الشراء والتوريد.

٣- تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام المعامل و تدريب الفنيين على تشغيلها وصيانتها.

٤- متابعة ضمان استخدام المعامل فى التدريس، وبيان فاعليتها فى تحسين مستوى تعلم الطلاب.

٥- ***ثانيا: التنفيذ:***

أ- <u>زود المشروع جميع كليات التربية بما يلى:</u>

م	نوعية المعمل
١	مركز مصادر التعلم بكل قسم علمى بكل كلية DCR
٢	مركز تكنولوجيا التعليم ETC
٣	معمل مصادر التعليم والتدريس المصغر TCR- MTC
٤	مكتبة رقمية EEL
٥	قاعة تعليمية متعددة الوسائط MSC
٦	معمل متقدم للكمبيوتر CCL
٧	معمل رقمى للغات DLL
٨	معمل رقمى للرياضيات MDL
٩	معمل علم نفس رقمى DPL
١٠	شبكة اتصالات داخلية وانترنت INC

ثالثاً: تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام الأجهزة والبرامج:

١. تدريب أعضاء هيئة التدريس معاونيهم على استخدام الأجهزة.

- قامت الشركات الموردة للأجهزة بتدريب المرشحين من جميع الكليات على الشبكات واستخدام الأجهزة، إذ تم تدريب ٢٥٠ (عضو هيئة تدريس ومعاون وفنى) على تشغيل الأجهزة بكل كلية، بمتوسط (١٠) في كل كلية، واستمر التدريب لمدة ١٧ يوماً.

٢. تدريب أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم على البرامج:

وقد بلغ إجمالى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم الذين تم تدريبهم على البرامج ٥٩٠ متدرباً، وهؤلاء يمثلون ١١% من إجمالى أعضاء الهيئة والمعاونين بكليات التربية.

كما بدأ تدريب آخر على استخدام البرامج في الفترة من ٢٠٠٦/١٢/١٠ إلى ٢٠٠٦/١٢/١٩ لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم من جميع كليات التربية، بمعامل كلية التربية جامعة عين شمس يبلغ عددهم ٢٦٠عضواً.

تابع الجدول السابق رقم (أ):

م	نوعية المعمل
١١	معمل الفيزياء
١٢	معمل الكيمياء
١٣	معمل البيولوجى
١٤	معمل الجغرافيا

- ***قامت وحدة إدارة المشروعات بشراء برامج لينة Software وزعت على جميع كليات التربية هى:***

م	البند
1	Teacher control system (lab control Software) Software base
2	WIDA Authorizing Suit (extended License For 25 computers)
3	Mavis Beacon teaches Typing 15 (Site License)
4	up Speedup (Site License) each for 25 computers Read
5	Psychology Software
6	Starspell Site License each for 25 computers
7	Psychology Software
8	Waterloo Maple 9.5 site license for 25 workstations
9	Encarta Dix 2004 Win32 English AE OLP B
	Encarta Dix 2004 Win32 English Disk Kit
	Encarta Dix 2004 Win32 English FPP
	Encarta Ref 2004 Win32 English AE OLP B
	Encarta Ref 2004 Win32 English FPP
10	SPSS
11	Adobe Creative suit2 (Photoshop)
12	Adobe Production studio
13	Are GIS

هذا بالإضافة إلى برامج وتجارب متنوعة للفيزياء والكيمياء والبنات والحيوان والجيولوجيا.

ج- ربط جميع المعامل والإدارة ومكاتب أعضاء هيئة التدريس بالانترنت بالاتفاق مع مشروع تطوير نظم المعلومات والاتصالات ICTP .

مؤشرات النجاح:

١- استخدام المعامل الجديدة في تدريس البرامج والمقررات الدراسية.

٢- قيام كليات التربية بتطوير برامج الدراسة بها لتعظيم الإفادة من المعامل الجديدة.

٣- تدريب ٤٠ عضو هيئة تدريس وفنى على الأقل فى كل كلية على استخدام الأجهزة والبرامج Software

٤- تغذية راجعة من التقويم لتحسين الاستخدام.

الهدف الخامس:

تبنى مدخل للإصلاح الذاتى تقوم به كليات التربية من خلال:

أولاً: مشروعات يمولها المشروع القومى College- Based Reform Projects، تتم فى إطار سياساته العامة، تبرز خصوصية كل جامعة.

وقد تقدم أعضاء هيئة التدريس بحوالى مائة مشروع، تم تحكيمها، واختيار أربعة وخمسين مشروعاً منها يغطى كل منها جانباً من جوانب تطوير الكليات، وربطها بالمجتمع.

- **تم عقد ١٨ ورشة عمل:**

١٥ ورشة بالجامعات

٣ ورش مركزية

وفيما يلى بيان بالمشروعات المقدمة، والتى تم اختيارها.

• *توزيع المشروعات المقبولة وفقا للكليات*

الكلية	عدد المشروعات
معهد الدراسات التربوية	٢
الفيوم	٢
بني سويف	٢
تربية عين شمس	٦
بنات عين شمس	٢
تربية الاسكندرية	٢
تربية مطروح	١
تربية اسيوط	٣
تربية طنطا	٤
تربية كفر الشيخ	١
تربية الزقازيق	١
تربية بنها	١
تربية المنصورة	٣
تربية دمياط	١
تربية المنيا	٧
تربية حلوان	٣
تربية شبين الكوم	١
تربية دمنهور	١
تربية الاسماعيلية	٢
تربية سوهاج	٣
تربية قنا	١
تربية اسوان	٣
تربية الغردقة	١
الاجمالي	**٥٤**

وتمت عمليات متابعة طوال مدة المشروع، حيث شكلت فرق متابعة المشروعات، وقام كل فريق بزيارة مشروع أربع مرات تقريبا، وبينت عمليات المتابعة مدى تقدم المشروعات والمشكلات التى تواجهها، وكيفية التغلب عليها.

وقد توقف تنفيذ جميع المشروعات اعتبارا من ٢٠٠٦/٨/٣١، وتمت عمليات تسليم وتسلم المشروعات إلى الكليات والجامعات من النصف الثانى من أغسطس ٢٠٠٦، بعد انتهاء مدتها، مع وضع خطط لاستمراريتها.

ثانياً: دعوة جميع كليات التربية إلى تطوير لوائحها فى ضوء ما انتهى إليه مشروع كليات التربية. وقد عقد اجتماع مع السادة عمداء كليات التربية، وتم الاتفاق على أن تشكل كل كلية لجانا لوضع لائحة جديدة فى ضوء رؤية خاصة بها تعكس خصوصيتها. كما يتم الاتصال بطرق مختلفة مع الكليات.

مؤشرات التقدم:

- اشتراك ٧٥% على الأقل من كليات التربية بمشروعات مقبولة علميا وماليا، وقد بلغت نسبة الكليات التى قبلت مشروعات منها ٨٤%.
- اشتراك ٧٥% على الأقل من الجامعات بمشروعات مقبولة علميا وماليا، (بلغت النسبة ١٠٠%).
- تنوع المشروعات لتغطى جوانب مختلفة من نظام إعداد المعلم وربط الكليات بالبيئة. وقد تحقق ذلك.
- تنفيذ ٨٠% من المشروعات تنفيذا كاملا.

الهدف السادس:

ضمان جودة الأداء بكليات التربية

- **موقف كليات التربية من مشروعات ضمان الجودة**

الحالة	العدد
كليات تم التعاقد معها وتمويلها بنسبة ٢٠% من QAAP، ويمول مشروع FOEP نسبة ٨٠%	٤
كليات تقدمت بمشروعات فى إطار FOEP	١٧
الكليات التى قبلت مشروعاتها وتم التعاقد معها وتمويلها كاملا من FOEP	١٥

- وقد تم بالفعل التعاقد مع مقدمى المشروعات الخمسة عشر، في يناير٢٠٠٦، وحقق معظمها تقديماً ملحوظا.

مؤشرات التقدم:

- اشتراك ٥٠% على الأقل من كليات التربية فى مشروعات ضمان الجودة، وقد تم تحقيق معدل يصل إلى ٥٧%.
- تنفيذ المشروعات وفق القواعد المعمول بها بمشروع ضمان الجودة والاعتماد.
- ارتفاع نسبة الكليات المشاركة الى ٧٥% من إجمالى كليات التربية.

الهدف السابع:

إقامة علاقات بين المشروع وكليات التربية من ناحية ووزارة التربية والتعليم ومدارس التعليم العام بالمحافظات، والمشروعات الأخرى.

الأنشطة:

أولا:

- مشاركة مستشارى الموارد الدراسية وموجهين عامين فى وضع البرامج.
- تدريب مديرى المدارس الفعالة والمعلمين.

- تحديد ميادين التدريب وتصميم البرامج التدريبية.
- مراجعة البرامج التدريبية.
- عقد ورش عمل TOTs لأعضاء من هيئات التدريس بكليات التربية.
- تنفيذ البرامج التدريبية بكليات التربية.
- تنفيذ البرامج التدريبية بالمدارس، من خلال عقد اتفاقات بين كليات التربية والمديريات والإدارات التعليمية.

ثانيا:

- تطوير التربية العملية الميدانية بالمدارس، من خلال بعض المشروعات التنافسية.
- عقد لقاءات مع إدارة مشروع إصلاح كليات التربية الممول من هيئة المعونة الأمريكية من أجل:
  - تحديد مجال عمل كل مشروع.
  - تحديد المجالات المشتركة بين المشروعين.
- إنشاء لجان للتنسيق بين المشروعين فى مجالات:
  - التربية العملية
  - التدريب قبل ممارسة العمل.
  - المستويات المعيارية.
- إجتماع اللجان التنسيقية.
- عقد ورش عمل مشتركة.

لكن توقف تنفيذ هذا المشروع الممول من الـــ <USAID

ثالثا:

- التعاون مع مشروع ضمان الجودة والإعتماد QAAP فى مجال تنفيذ مشروعات لإنشاء نظام داخلى لضمان الجودة بكليات التربية.

- التعاون مع مشروع تطوير نظم المعلومات والاتصالات ICTP فى دعم البنية التكنولوجية لكليات التربية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس والمعاونين على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتدريب على بناء المقررات الالكترونية.
- التعاون مع مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات FLDP فى تنفيذ برامج التدريب بكليات التربية من خلال مراكز التدريب بالجامعات.
- التعاون مع مشروع الكليات التكنولوجية ECTP فى تنظيم دورات تدريبية للمدرسين الجدد بالكليات التكنولوجية.

أهم المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- أحمد إسماعيل حجي: التعليم فى مصر، ماضيه وحاضره ومستقبله - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٩٨.

٢- ـــــــــــ: تطوير التعليم فى زمن التحديات، الأزمة وتطلعات المستقبل - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ٢٠٠٤.

٣- أحمد فتحى سرور: استراتيجية تطوير التعليم فى مصر - الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية - القاهرة- يوليو ١٩٨٧.

٤- ـــــــــــ: تطوير التعليم فى مصر، سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه، التعليم قبل الجامعى - وزارة التربية والتعليم - القاهرة-١٩٨٩.

٥- جاك ديلور وآخرون: التعلم ذلك الكنز المكنون- مركز مطبوعات اليونسكو- القاهر - ١٩٩٠.

٦- جامعة الخليل: دليل الجامعة - فلسطين - ٢٠٠٨.

٧- جامعة النجاح الوطنية: كلية التربية - فلسطين - ٢٠٠٨.

٨- جامعة بيت لحم: الدليل الإرشادى لكلية التربية - فلسطين - ٢٠٠٦.

٩- ـــــــــــ: دليل الجامعة - فلسطين - ٢٠٠٨.

١٠- ـــــــــــ: كلية التربية - فلسطين - ٢٠٠٨.

١١- الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التعليم: المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته، الدراسات والبحوث (الجزء الأول) القاهرة - أكتوبر ١٩٩٦- وقد تضمن هذا الكتاب أوراقا عديدة تم الرجوع إيها وتحليلها للوقوف على واقع كليات التربية فى مصر، منها:

أ - أحمد اسماعيل حجى: إعداد المعلم فى مصر، الواقع والطموح.

ب - حسن شحاته: رؤية جديدة لتطوير معلم اللغة العربية.

جـ - محبات أبو عميرة: تصور مستقبلى لتكوين معلم رياضيات الصفوف الستة الأخيرة فى التعليم الأساسى.

د – محمد أمين الفتى: إعداد معلم الرياضيات للمرحلة الثانوية.
هـ – محمد متولى غنيمة: تقويم نظم وبرامج إعداد المعلم فى مصر فى ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة.
و– نبيل عبد الخالق متولى وسيد سالم موسى: نموذج مقترح لإعداد معلم التعليم الثانوى.
١٢– ــــــــــــــ: ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم – القاهرة ١٩٩٦.
١٣– ــــــــــــــ: التقرير النهائى للمؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم– القاهرة – ١٩٩٦.
١٤– جودة حسنين جودة: قارة إفريقيا، دراسات فى الجغرافيا الإقليمية– دار المعرفة الجامعية – الأسكندرية – ٢٠٠٥.
١٥– صالح عبد العزيز: التربية الحديثة، مادتها ومبادئها وتطبيقاتها العملية– دار المعارف بمصر– القاهرة – ١٩٦٩.
١٦– كلية التربية جامعة المنيا: تطوير كليات التربية فلسفته، أهدافه، مداخله – المؤتمر العلمى السابع ٢٧، ٢٨/٤/٢٠٠٤– وقد تضمن كتاب المؤتمر أوراقاً عديدة، تم الرجوع إليها وتحليلها، للوقوف على واقع كليات التربية فى مصر، منها:
أ– أحمد محمود عبد المطلب: النظامان التكاملى والتتابعى فى إعداد المعلم فى مصر، الواقع والمأمول.
ب – حسن شحاته: كليات التربية بين الإبقاء والإلغاء.
جـ – مدحت أحمد النمر: مشروع تطوير كليات التربية.
د– سامح جميل عبد الرحيم: تصور مقترح لتطوير الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنيا.
١٧– المجلس الأعلى للجامعات، لجنة قطاع الدراسات التربوية: تصور مقترح لتطوير كليات التربية بمصر– القاهرة– ١٩٩٠.
١٨– ــــــــــــ: تقرير أمين المجلس الأعلى للجامعات عن كليات التربية– القاهرة – ٢٠٠٠.

١٩- ـــــــــــــــ: مشروع تطوير وإعادة هيكلة كليات التربية وإعداد المعلم- القاهرة – ٢٠٠٢.

٢٠- المجلس الأعلى للجامعات، لجنة تطوير وإعادة هيكلة كليات التربية: ملخص ما دار فى اجتماع لجنة تطوير كليات التربية- القاهرة – ٢٠٠٢/٩/٢٤.

٢١- المجلس الأعلى للجامعات – مكتبة الأمين: تقرير حول مشروع تطوير كليات التربية – القاهرة – ٢٠٠٢.

٢٢- مشروع تطوير كليات التربية: تقرير عام عن المشروع- القاهرة- مايو ٢٠٠٧.

٢٣- ـــــــــــــــ: إصلاح نظام إعداد المعلم (التكاملى والتتابعى) والدراسات العليا بكليات التربية ، (المحور الثانى) - القاهرة- مايو ٢٠٠٧.

٢٤- ـــــــــــــــ: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والإداريين، (المحور الثالث) – القاهرة- مايو ٢٠٠٧.

٢٥- ـــــــــــــــ: تحسين مستوى ونوعية البنية الأساسية لكليات التربية فى مصر (المحور الرابع) – القاهرة – مايو ٢٠٠٧.

٢٦- ـــــــــــــــ: تبنى مدخل الإصلاح الذاتى لكليات التربية (المشروعات التنافسية)، المحور الخامس ، مدخل عام ١/٥ – القاهرة – مايو ٢٠٠٧.

٢٧- ـــــــــــــــ: تبنى مدخل الإصلاح الذاتى لكليات التربية (المشروعات التنافسية) أهداف المشروعات ومخرجاتها، المحور الخامس، ٢/٥- القاهرة – مايو ٢٠٠٧.

٢٨- ـــــــــــــــ: تبنى مدخل الإصلاح الذاتى لكليات التربية (المشروعات التنافسية)، أبرز إنجازات المشروعات، المحور الخامس، ٣/٥- القاهرة – مايو ٢٠٠٧.

٢٩- ـــــــــــــــ: تبنى مدخل الإصلاح الذاتى لكليات التربية (المشروعات التنافسية)، متابعة وتقويم أداءات المشروعات، المحور الخامس ٤/٥ – القاهرة – مايو ٢٠٠٧.

٣٠- ـــــــــــــــــ: مشروعات ضمان الجودة، المحور السادس- القاهرة- مايو ٢٠٠٧.
٣١- ـــــــــــــــــ: نظام المتابعة والتقويم - القاهرة - مايو ٢٠٠٧.
٣٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: رؤية مستقبلية للتعليم فـى الـوطن العربى، الوثيقة الرئيسية- تونس - ٢٠٠٠.
٣٣- هيئة التنمية الدولية، قرض تنمية الصندوق المؤقت: اتفاقيـة قـرض تنميـة الصندوق المؤقت (برنامج تحسين نوعية التعليم بين جمهورية مصر العربية وهيئة التنمية الدولية) - واشنطن مايو ١٩٩٧.
٣٤- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: الوثيقة القومية لمعايير تقـويم واعتماد كليات التربية بمصر (مستويات المؤسسة والخريجين والبرامج) - القاهرة - ٢٠١٠.
٣٥- وزارة التربية والتعليم: تطوير وتحديث التعليم فى مصر، سياسته وخططـه وبرامجه - القاهرة - ١٩٨٠.
٣٦- ـــــــــــــــــ: السياسة التعليمية فى مصر- القاهرة - ١٩٨٥.
٣٧- ـــــــــــــــــ: دراسات فى تطوير التعليم فى مصر- القاهرة-١٩٨٧.
٣٨- ـــــــــــــــــ: مبارك والتعليم، نظرة إلى المستقبل- القاهرة- ١٩٩٤.
٣٩- وزارة التربية والتعليم العالى، الهيئة الوطنية للاعتماد والجـودة والنوعيـة لمؤسسات التعليم العالى- فلسطين - ٢٠٠٦.
٤٠- ـــــــــــــــــ: الخطة الاستراتيجية للتطوير التربوى ٢٠٠٨-٢٠١٢، نحو نوعية التعليم من أجل التطور- فلسطين ٢٠٠٦.
٤١- ـــــــــــــــــ: سلسلة التقارير والدراسات، تقرير رقـم (١) فلسـطين- ٢٠٠٨.
٤٢- ـــــــــــــــــ: استراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين فى فلسطين- فلسطين- ٢٠٠٧.

٤٣- وزارة التعليم العالى: قرار وزير التعليم العالى رقم ٣٠٦ بتاريخ ٢٠٠٣/٣/١٣ بتعيين مدير مشروع تطوير كليات التربية- القاهرة-٢٠٠٣.

٤٤- ـــــــــــ: قرار وزير التعليم العالى رقم ٣٠٧ بتاريخ ٢٠٠٣/٣/١٣ بتشكيل اللجنة القومية لإدارة مشروع تطوير كليات التربية- القاهرة- ٢٠٠٣.

٤٥- ـــــــــــ: قرار وزير التعليم العالى رقم ٢١٦٦بتاريخ ٢٠٠٤/١٠/٢٣ بتعيين مدير مشروع تطوير كليات التربية - القاهرة - ٢٠٠٤.

٤٦: ـــــــــــ: قرار وزير التعليم العالى رقم ٢٢٧١ بتاريخ ٢٠٠٤/١١/٨ بإعاة تشكيل اللجنة القومية لإدارة مشروع تطوير كليات التربية- القاهرة-٢٠٠٤.

٤٧-ول ديورانت: قصة الحضارة، الشرق الأقصى الصين - ترجمة محمد بدران- الجزء الرابع من المجلد الأول- لجنة التأليف والترجمة والنشر، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية- القاهرة - ١٩٦٦.

٤٨-ووين : الصينيون المعاصرون، التقدم نحو المستقبل انطلاقا من الماضى- ترجمة عبد العزيز حمدى- المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب- الكويت - ١٩٩٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

49- A. Aydin and G.A. Baskan: The Problem of Teacher Training in Turkey- Ankara, Turkey, 2005.

50- Aichi University of Education: University Mission Educational Ojbectives and Polices- Japan- 2000.

51- _________: Organizaitonal Structure of the University – Japan- 2008.

52- _________: Faculties and Institutes – Japan- 2008.

53- Amal Rhema and Iwona Miliszewska: Towards E-Learning in Higher Education in Lybia- Issues in Informing Science and Information Technology – Vol.7-2010.

54- Amedeker, Mawuadem Koku: Reforming Ghanian Teacher Education Towards Preparing an Effective Pre-service Teacher- Journal of Education for Teaching- International Research and Pedagogy – Vol 31, No2- May 2005.

55- Anazi, Yaichiro: University Referm in Japan, Current State and Future Perspectives- IAU Newsletter- 2003.

56- APEC: APEC Teacher Induction Study, Introduction and Methodology- 2009.

57- Asa Hilliard: The Standard Movement: Quality Control or Decoy?- Moving Beyond Standards to Provide Excellence and Equity in the African- American Community- Conference held at Howard University- Jan 2009.

58- Australian Institute for Teaching and School Leadership: National System for the Accreditation of Pre-Service Teacher Education Programs- Australia- Sep. 2010.

59- Australian Catholic University: Teacher Education Prgorams– Australia- 2008.

60. Australearn: Education Studies in Australia and New Zealand- 2008.

61. Australian Government, Australian Education International: Teacher Education, Australia- Canberra- 2010.

62. _______: School Education, Australia- Conberra- 2010.

63. Bartel Virginia and Young Betty J.: Redesigining Teacher Education, Lesson From a School- University Collaboration- The Gale Group- 1999.

64. Beijing Normal University: Colleges and Institutes- Beijing, China- 2008.

65. _________: Academic Departments- Beijing, China- 2008.

66. _________: College of Education – Beijing, China-2009.

67. Ben-Gurion University of The Negev: Academics, Faculties and Schools- Israel- 2008.

68. Charles Strut University: Professional Experience Prgram – Australia – 2009.

69. ________: Faculty of Education- Australia – 2009.

70. ________: Faculty of Education: Schools within the Faculty of Education -Australia – 2009.

71. _______: Centres Within the Faculty of Education – Australia – 2009.

72. _______: Programs of Study- Asutralia – 2009.

73. _______: School of Teacher Education- Australia-2009.

74. Cobb, Velma L.: An International Comparison of Teacher Education- ERIC Digest- 1999.

75. CUCAS: Higher Education in China- Beijing, Chiwest Co- Beijing- 2010.

76. _______: Beijing Normal University- Beijing, Chiwest Co.- Beijing – 2010.

77. Council of Higher Education: Guidelines for Teacher Training- Israel- 2007.

78. ________: TheQuality Assessment and Assurance Unit, the Self- Evaluation Process- Israel- Oct., 2009.

79. ________: The Council of Higher Education Law- Israel- 2009.

80. _________: Higher Education in Israel – 2009.

81. _________: Universities and Colleges in Israel- 2009.

82. Damtew Teferra and Philip G. Altbach: African Higher Education- Indiana University Press- Bloomington, In- 2003.

83. Darling- Hammond, Linda: Constructing 21St Century Teacher Educaiton- Journal of Teacher Educaiton- Vol. 57- 2000.

84. David Nhara: The Training Year, Teacher Induction in Japan- Japan-1997.

85. Ecole Normale Superieure, Bouzareah: Les Departments – Alger- 2010.

86. ___________: Les Different Missions de L'ENS, Encadrement Pedagogique et Administrative et Organisation Administrative- Alger- 2010.

87. _____________: Etudes et Recherche Scientifique- Alger- 2010.

88. Eli Bitzer: Teaching in a Globalized African Context, Reflections from the 45th World Assembly on Education for Teaching- South African Journal on Education- Vol- 22(3)- 2002.

89. EU: Common European Framework of Reference For Languages, Learning- Teaching and Assessment (CEFR)- 2010.

90. Fred A.J. Korthagen and Jos P.A. kessel: Linking Theory and Practice- Educational Researcher- American Educational Research Association- USA- 1999.

91. Gabrielle Bonnet: What do Recent Evaluations Tell Us about the State of Teachers in Sub-Saharam Africa?- UNESCO-2008.

92. Ghana Government, Ministry of Education: University of Education, Winneba Act 672- May, 14- 2004.

93. ________: National Accreditation Board- Ghana-2008.

94. ________: Schools and Universities in Ghana- Akra- 2008.

95. Gordon College of Education: Gordon College of Education, History, Present and Multicultural Educational Resource Center- Israel- 2002.

96. Government of Australia, Education- Employent and Workplace Relations Office: Higher Education in Australia- Australia- 2008.

97. ________: School Education in Australia- Australia- 2010.

98. ________: Early Childhood Education Australia- 2010.

99. H. Craig, R. Kraft and J. Du Plessis: Teacher Developments, Making an Impact- USAID and the World Bank- Newyork- 1998.

100. Hifa University: The University Organization- Israel- 2007.

101. ________: The Faculty of Education- Israel -2008.

102. _______: Educational Programs in the Faculty of Education Certificate- israel- 2008.

103. ________: The Trend for Education and Development – israel- 2008.

104. International Council on Education for Teaching ICET: Teacher Education in the New Millennium, the Quest for Excellence – 45th World Assembly Prgoramme- Winhoek-2000.

105. International Institute for Capacity Building in Africa: ICTs For Education and Distance Teacher Education – UNESCO- 2010.

106. International Reading Association: Status of Teacher Education in the Asia- Pacific Region- Unesco- 2008.

107. Ismail Guven: Teacher Education Reform and International Globalization Hegemony, Issues and Çhallenges in Turkish Teacher Education International Journal of Social Sciences -Vol3 No1-2008.

108. J.K Aboagye: Teacher Education in Ghana, Challenges and Prospects- In: PRINCOF: Develoments in Basic Education in Ghana- Kumasi- 2008.

109. Jophus Anamuah: Mensah Particular Issues- of Teacher Education in Ghana- UEW- Ghana- 2009.

110. Judith M. Lamie: Teacher Education and Training in Japan- Journal of Inservice Education- Vol.24, No.3 – 1998.

111. Kala Funja, and Mlang'a O-Saki: Pre-Service Teacher Education Programmes- In UNESCO: Capacity Building of Teacher Training Institution in Sub-Saharan, Africa- 2005.

112. Korthegen, F.A.J and Jessel: Linking Practice and Theory, Redagogic of Realistic Teacher Educatiojn- Routledge- London – 2001.

113. Louis Marmoz: La Formation des Enseignats en Afrique Sub- Saharienne, Essai d'Analyse de la Situation Les Institutions de Fromation des Enseignants en Afrique Sub-Saharienne Pour un Renfercement des Capacites- UNESCO-2005.

114. Maria Teresa Tatto and Monica Mincu(eds.): Reforming Teaching and Learning- Sense Publishers- 2009.

115. Maria Stephens and Jay Moskowitz: Teacher Induction Policy and Practice Among Apec Members, Results of the Exploratory Survey- APEC- 1997.

116. Maryland Higher Educaiton Commission: Teacher Educaiton Task Force Report- May, 1995.

117. Marylin Cochran- Smith: Studying Teacher Education, What We Know and Need to Know- Journal of Teacher Education- Vol. 56, No 4-2005.

118. Michael G. Fullan: Coordinating Top- Down and Bottom up Strategies for Educational Reform- Systematic Reform – 1994.

119. Ministry of Education, China: Teacher Training in China- Beijing – 2008.

120 __________: Teaching Profession- Beijing- 2009.

121. Ministry of Education, Pakistan. Naitonal Education Policy- Islamabad, Pakistan-2009.

122. Ministerial Council for Education Employment Training and Youth Affairs (MCEETYA): A National Framework for Professional Standards for Teaching- Canberra- 2003.

123. M. Skilbec and H. Connell: Teachers for The Future, the Changing Nature of Society and Related Issues for the Teaching Workforce- A Report Presented to MCEETYA – Canberra- 2004.

124. Nancy Burstein et al. : Redesigning Teacher Education as a Shared Responsibility of Schools and Universities- Journal of Teacher Education, Vol. 50-1999.

125. Peter Rado: Professionalizing Teachers, The Wider Policy Context-Center for Educational Policy- Hangary- 2005.

126. Richard J. Kraft: Egypt Education Enhancement Project (Pre- Service Training Reform Through The Faculties of Education Reform Program, Credit No N0080 EGT) – AIDE MEMOIRE, Supervision Mission- May 22-31, 2005.

127. Sabahattin Deniz and Nurettin: The Restructuring Process of Teacher Training System in Turkey, A Model of Teacher Training Based on Post Graduate Education- Journal of Social Sciences- 2006.

128. Shanghai Academic Institution: Shanghai Normal University – Shanghai, China- 2010.

129. State University of New York: A New Vision in Teacher Education, Agenda For Change in SUNY'S Teacher Preparation Program- New York – 2009.

130. Steele, Stacy: Legal Education Reform in Japan, Teachers Leave us Kids Alone- ANJEL Conference- UNSW, Australia – June 2004.

131. Tara Schumacher: The Education System of Israel AACRAO Orlando Conference – 2008.

132. Tooley, James: Private Schools for the Poor- Education Next- leland Stanford Junior University- 2007.

133. UNESCO: Initiative for Teacher Education in Sub- Saharan Africa- Paris- Sep. 2004.

134. ________: Capacity Buidling of Teacher Training Institutions in Sub- Saharan Africa – 2005.

135. ________ : Teacher Traning Initiative for Sub-Saharan Africa, TTISSA, 2006-2015- Paris-2006.

136. ________: Teacher Education Policy, International Development Discourses and The Develoment of Teacher Education- Unesco- Paris- Nov, 2007.

137. ______: The Education System in Pakistan, Assessment of The National Education Census- UNESCO, Islamabad, pakistan- 2007.

138. UNESCO, TTISSA: Teacher Education Policy Forum Sub-Saharam Africa- Paris- Nov. 2007.

139. _________: The Status of Teachers in Pakistan- UNESCO/ USAID, Pakistan- 2008.

140. UNESCO: Status of Teacher Education in the Asia- Pacific Region – Paris- 2008.

141. University of Education, Lahore: Admission Regulations. Lahore, Pakistan- 2009.

142. _________: Division of Arts and Social Sciences- Lahore, Pakistan- 2009.

143. _________: Division of Science and Technology- Lahore, Pakistan-2009.

144. _________: Introduction to University of Education, Lahore, Pakistan-2009.

145. _________: University of Education Lahore Campuses- Lahore, Pakistan-2010.

146. ___________: University of Education Schools- Lahore, Pakistan- 2010.

147. University of Education : Schools and Colleges- Winneba- 2009.

148. ___________: Department of Science Education, Programs and Courses- Winneba- 2009.

149. ___________: Academics – Winneba- 2009.

150. ___________: College of Technology- Winneba- 2008.



151. University of Hong Kong: Study Programmes, Hong Kong, China- 2011.

152. ________: Strategic Development and University Governance- Hong Kong, China- 2011.

153. __________: University at a Glance – Hong Kong, Chaina- 2011.

154. University of Sussex, Department of Education: Teacher Professional Development in Africa (TPA), Ghana- 2008.

155. UNRWA:Teacher Training Programs- Amman, Jordan- 2010.

156. USAID: Situation Analysis of Teacher Education, Towards a Strategic Framework for Teacher Education and Professional Development- Pakistan-2006.

157. ________: Final Assessment of the Pakistan Teacher Education and Professional Development Program, - Juarez and Associates Inc- Los Angeles California- Dec, 2007.

158. ________: Teacher Education and Training in Punjab-Pakistan-2009.

159. World Bank : Egypt Eduction Enhancement Project (EEP), Category (4) PSI Grants, Preservice Training Reform Through the Faculties of Education Reform Program-2005.

160. _________: Egyptian Education Enhancement Program, Supervision Mission – Oct, 2004.

161. ___________: The Road Not Traveled, Education Reform in the Middle East and Africa- MENA Development Report- The World Bank- Washington, D.C. 2008.

162. World Education News and Reviews: Education in Algeria – Vol. 19, Issue 2-2006.

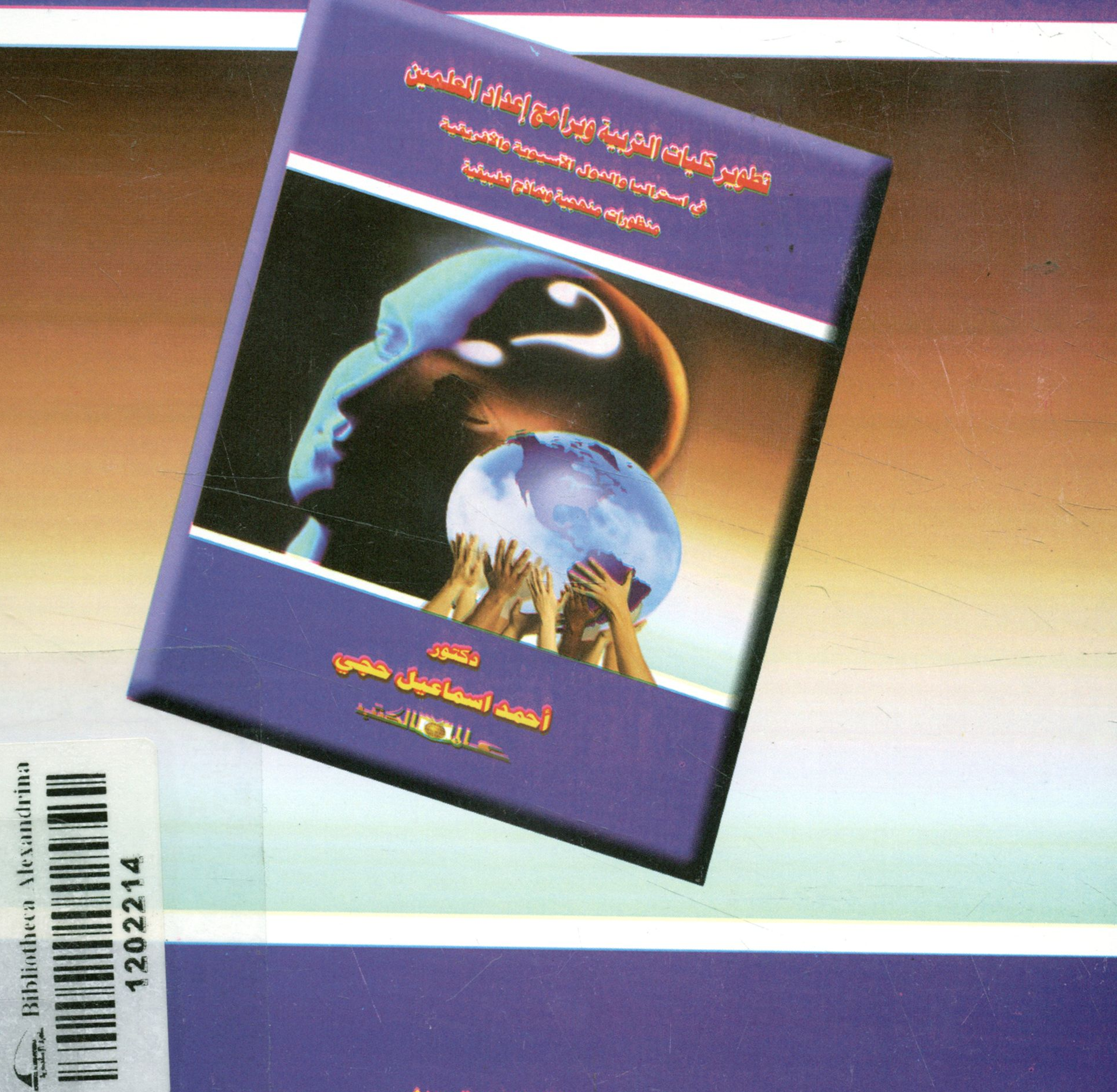
163. ________: Education in Libya- Vol. 17, Issue 4-2004.

164. ________: Education in Morocco- Vol. 19, Issue 2-2006.

165. __________: Education in Tunisia- Vol. 19, Issue 2- 2006.

166. _________: Education in Ghana- Vol. 20, Issue 2-2007.

167. Xudong Zhu and Xue Han: Reconstruction of the Teacher Education System in China- International Education Journal – 7 (1) – USA- 2006.



المنار للطباعة والنشر
٢٢٩٦٤٨٤٤